

Dokumentation

Frankfurt am Main ■ 13. Juni 2017

www.epd.de

Nr. 24

■ Ernstfall Schule

Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft

*Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin,
der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und
des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016*

Impressum

Herausgeber und Verlag:
Gemeinschaftswerk der
Evangelischen Publizistik (GEP)
gGmbH
Anschrift: Emil-von-Behring-Str. 3,
60439 Frankfurt am Main.
Briefe bitte an Postfach 50 05 50,
60394 Frankfurt

Geschäftsführer:
Direktor Jörg Bollmann
Verlagsleiter:
Bert Wegener
epd-Zentralredaktion:
Chefredakteur: Dr. Thomas Schiller

epd-Dokumentation:
Verantwortliche Redakteure:
Uwe Gepp (V.i.S.d.P.) /
Reinhold Schardt
Tel.: (069) 58 098 -135
Fax: (069) 58 098 -294
E-Mail: doku@epd.de

Der Informationsdienst
epd-Dokumentation dient der
persönlichen Unterrichtung.
Nachdruck nur mit Erlaubnis und
unter Quellenangabe.
Druck: druckhaus köthen
Friedrichstr. 11/12
06366 Köthen (Anhalt)

■ »Schule ist Teil der Einwanderungsgesellschaft«

Schule ist Teil der Einwanderungsgesellschaft, vielleicht sogar ihre Verdichtung. Von der Gesellschaft und auch der Politik wird ihr nicht selten die Aufgabe zugewiesen, gesamtgesellschaftlich bestehende Probleme zu lösen, Diskriminierung aufzuheben, Teilhabe anzubieten, Differenzen im sozialen Status auf der Bildungsebene auszugleichen. Diese Überforderung führt auf schulischer Seite wiederum nicht selten zu Abwehr und so zur »Erklärung der Un-

zuständigkeit«, da die Probleme ja anderswo verursacht sind. Beide Phänomene sind es wert, über die Rolle von Schule in der Einwanderungsgesellschaft weiter und intensiver nachzudenken. Dabei wird ein besonderer Akzent auf die Bedingungen und Herausforderungen religiös-weltanschaulicher Pluralität in der Schule gesetzt.

Angeregt durch die EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule« (2014) und den EKD-Beitrag »Gute Schule aus evangelischer Sicht. Impulse für das Leben,

Lehren und Lernen in der Schule« (2015) soll bei dieser Tagung in interreligiösen Konstellationen mit Wissenschaft, Praxis und Politik sondiert werden, auf welche Weise der bewusste Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt zur Schulentwicklung beitragen kann.

(Aus dem Flyer zur Tagung »Ernstfall Schule. Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft«)

Quellen:

Ernstfall Schule

Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft

Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Aus dem Inhalt:

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft Fachtagung, Berlin, 22. November 2016

| | |
|--|---|
| ▶ Einleitung | 5 |
| ▶ Dr. Peter Schreiner: Pluralitätsfähige Schule | 6 |
| ▶ Sylvia Löhrmann: Schule und Religionen in der Einwanderungsgesellschaft | 8 |

Arbeitsforum 1: Interreligiöse Bildung in Religionsunterricht und Schule: Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit?

| | |
|---|----|
| ▶ Dr. Rainer Möller: Einleitung | 13 |
| ▶ Prof. Dr. Friedrich Schweitzer: Interreligiöse Bildung in Religionsunterricht und Schule: Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit? Zum Stand der Diskussion | 14 |
| ▶ Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan: Islamischer Religionsunterricht an nordrhein-westfälischen Schulen – Pädagogische und integrationspolitische Dimensionen des islamischen Religionsunterrichts | 19 |
| ▶ Prof. Dr. Dr. Joachim Willems: »Pluralitätsfähigkeit« als Bildungsziel? Einige Überlegungen zur interreligiösen Bildung in der Migrationsgesellschaft | 25 |

Arbeitsforum 2: Schule als Projektionsraum

| | |
|--|----|
| ▶ Dr. Christian Staffa: Einleitung | 32 |
| ▶ Dr. Thomas Geier: Schule als Projektionsraum | 33 |
| ▶ Dr. Christian Staffa / Dr. Thomas Geier / Dominik Gautier / Mehmet Can: Thesen zum Arbeitsforum | 39 |
| ▶ Dr. Gabriele Obst / Dr. Hartmut Lenhard: Thesen zum Arbeitsforum | 41 |

Arbeitsforum 3: Fundamentalistische religiöse Einstellungen als Herausforderung für die Schule

| | |
|---|----|
| ▶ Dr. Annebelle Pithan: Einleitung | 43 |
| ▶ Prof. Dr. Thomas Eppenstein: Militanter Fundamentalismus unter islamischen Vorzeichen als Herausforderung für die Schule | 44 |
| ▶ Stefan Hermann: Fundamentalistische Einstellungen als Herausforderungen für die Schule | 51 |
| ▶ Annette Kick: Fundamentalistische religiöse Einstellungen – Erfahrungen aus der Sicht einer landeskirchlichen Weltanschauungsbeauftragten | 58 |

- ▶ Alioune Niang:
Ufuq.de – Jugendkulturen, Islam und politische Bildung 62

Arbeitsforum 4: Schulmodelle im Umgang mit Religionen

- ▶ Janika Olschewski:
Einleitung 64

- ▶ Prof. Dr. Jürg Schoch:
Ein Beispiel aus der Praxis: Gymnasium Unterstrass, Zürich 65

- ▶ Claudia Sturm:
Drei-Religionen-Schule in Osnabrück – eine Grundschule in Trägerschaft der
Schulstiftung im Bistum Osnabrück 68

Arbeitsforum 5: Interkulturelle Kompetenz und ihre religiöse Dimension in der Schule

- ▶ Dr. Peter Schreiner:
Einleitung 75

- ▶ Dr. Claudia Lenz:
Kompetenzen für eine demokratische Kultur und ihre Relevanz für Religionslernen 76

- ▶ Prof. Dr. Gordon Mitchell / Lydia Tipke:
Selbstreflexion und Positionierung in interkulturellen Bildungsprozessen 80

Arbeitsforum 6: Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung: Welche Kompetenzen brauchen Lehrerinnen und Lehrer im Einwanderungsland Schule?

- ▶ Oberkirchenrat Matthias Otte:
Einleitung 85

- ▶ Prof. Dr. Thorsten Knauth:
Kompetent im Kunterbunt. Überlegungen zu Kompetenzen von
(Religions-)Lehrer/innen im Einwanderungsland Schule 86

- ▶ Regina Piontek:
Welche Kompetenzen brauchen Lehrerinnen und Lehrer im
Einwanderungsland Schule? 93

- ▶ Oberkirchenrat Prof. Dr. Christoph Schneider-Harpprecht:
Interreligiöse Kompetenz – Perspektiven für die Lehrerbildung 98

Resümee und Weiterarbeit

- ▶ Anmerkungen zum Schlussplenum der Tagung 102

Einleitung

Das Streben nach einem friedlichen Miteinander von Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen gehört zu den Grundaufgaben einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft. Für das Bildungssystem und insbesondere die Schule verbinden sich damit vielfältige Aufgaben. Ihr wird zugemutet, Beiträge zur Bearbeitung gesamtgesellschaftlicher Probleme zu liefern, Diskriminierung zu vermeiden, Teilhabe anzubieten und Differenzen im sozialen Status durch Bildung auszugleichen. Auch wenn zwischen Schule und Gesellschaft vielfältige Wechselwirkungen bestehen, darf Schule nicht durch den Anspruch, gesellschaftliche Probleme »lösen« zu sollen, überfordert werden. In der Grundschule haben bald ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund; der Anteil von muslimischen Schülerinnen und Schülern steigt kontinuierlich. In dieser Situation hat die Schule die Aufgabe, sowohl die je eigene Identität wie das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken. Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, in einer pluralen Gesellschaft in gegenseitigem Respekt und friedlich zusammenzuleben. In seiner Denkschrift aus dem Jahr 2014 »Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule« hat der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland deswegen als ein entscheidendes Bildungsziel für den Religionsunterricht wie für die Schule insgesamt »Pluralitätsfähigkeit« markiert. Damit kommt zum Ausdruck, dass von Anfang an ein konstruktives Verhältnis zur religiös-weltanschaulichen Pluralität angestrebt wird. Dies zeigt sich in bestimmten Einstellungen und

Haltungen, verbunden mit der Fähigkeit, eine eigene Orientierung auszubilden.

Die Beiträge der im Folgenden dokumentierten Tagung haben dafür, sowie für die religiöse Bildung in der Schule insgesamt, einen deutlichen Rückenwind ergeben. Dennoch dürfen auch religions skeptische Töne in der Gesellschaft wie in der Schule nicht überhört werden, und es ist wichtig, vorhandene Grenzen der Möglichkeiten von Schule wahrzunehmen. Sie werden deutlich im Umgang mit zunehmenden fundamentalistischen Strömungen und in einer vielfach bestehenden Religionsdistanz. Die Tagung hat gezeigt, dass es für die sich daraus ergebenden Fragen und Aufgaben keine fertigen Antworten oder Rezepte gibt. Vielmehr sind die Bedingungen vor Ort entscheidend, die die 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung aus ganz Deutschland zusammen mit den Referentinnen und Referenten im Plenum und den Arbeitsforen intensiv reflektiert haben. Dabei wurde auch deutlich, dass die Thematisierung von Religion in der Schule im Kontext einer Einwanderungsgesellschaft für staatliche wie evangelische Schulen viele Chancen für eine aktive Schulentwicklung bietet. Mit der vorliegenden Dokumentation der meisten Tagungsbeiträge verbindet sich ein herzlicher Dank an alle, die zum Gelingen der Tagung beigetragen haben.

Dr. Peter Schreiner, *Comenius-Institut*
OKR Matthias Otte, *EKD*

Dr. Christian Staffa, *Evangelische Akademie zu Berlin*



Pluralitätsfähige Schule

Von Dr. Peter Schreiner, Direktor des Comenius-Instituts, Münster

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

»Ernstfall Schule. Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft.« Ich begrüße Sie sehr herzlich zu unserer Tagung hier in Berlin in der Französischen Friedrichstadtkirche. Mein Name ist Peter Schreiner, ich leite das Comenius-Institut in Münster und ich begrüße sie sehr gerne auch im Namen von OKR Matthias Otte, Referent für Kirche und Schule im Kirchenamt der EKD und von Dr. Rüdiger Sachau und Dr. Christian Staffa, Direktor und Studienleiter an der Evangelischen Akademie zu Berlin, sozusagen die Hausherrn dieses schönen Tagungsortes.

Diese Tagung ist auf Anregung des EKD Kirchenamtes und des Comenius-Instituts zustande gekommen und wir freuen uns sehr über die bereits bewährte Kooperation mit der Evangelischen Akademie zu Berlin. Wir freuen uns über die 120 Teilnehmenden, also über Sie alle, die sie heute nach Berlin gekommen sind.

Meine Einführung zur Tagung steht unter dem Thema: »Pluralitätsfähige Schule«. Darum geht es bei unserer Tagung: Wie kann Schule so gestaltet bzw. umgestaltet werden, dass sie in der Lage ist, die bestehende kulturelle und religiöse Pluralität in der Gesellschaft aufzunehmen, Spannungen auszuhalten und konstruktiv zu gestalten? Was soll, was kann Schule leisten in einer Situation zunehmender Einwanderung? In einer Gesellschaft, in der populistische und fundamentalistische Positionen zunehmend Raum und öffentliche Aufmerksamkeit finden. Das Schüren von Angst, Abgrenzung und die Vereinfachung komplexer Entwicklungen sind Kennzeichen dieser Positionen.

Eine Begrifflichkeit des Soziologen Hartmut Rosa aufnehmend lässt sich fragen: Welche Resonanzen sind in der Organisation und in den Interaktionsprozessen im Klassenzimmer, aber auch im Schulleben, auf dem Schulweg etc., vermittelt über Anerkennungs- und Unterscheidungsprozesse, möglich, explizit und implizit?

Wie lässt sich die Spannung zwischen Projektion und Überforderung im Blick auf Schule konstruktiv bearbeiten?

Die Einwanderungsgesellschaft ist geprägt durch »Angst vor dem Fremden«. Was kann eine pluralitätsfähige Schule bedeuten, was ist dort anders? Wie lässt sich das Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit bestimmen und konkretisieren?

Die EKD Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« (EKD 2014), beschreibt Pluralitätsfähigkeit als zentrale Aufgabe für die Schule und für den Religionsunterricht. Dieses Konzept umfasst fachlich fundiertes Wissen ebenso wie Deutungs-fähigkeit, Verhaltensweisen im Sinne von Empathie, Toleranz, Respekt und Offenheit ebenso wie religiöse Urteilsfähigkeit. In dem Dokument heißt es dazu:

»Eine positive Wahrnehmung von Heterogenität, die mit entsprechenden Förderungsmöglichkeiten verbunden wird, kann die Arbeit der Schule neu ausrichten.« (EKD 2014, 17). Schule muss nach dem konkreten individuellen Unterstützungsbedarf fragen. Denn: »Alle Kinder und Jugendlichen sollen zu aktiver Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden. Diese Forderung muss in Zukunft auch im Blick auf die religiösen Prägungen von Kindern und Jugendlichen zur Geltung kommen.« (Ebd., 18)

Und im Blick auf Vielfalt findet sich im Impulspapier der EKD zu »Guter Schule aus evangelischer Sicht«:

»Mit der Vielfalt an Sprachen, Einstellungen, Lebensstilen, Normen und Religionen – mit Pluralität in jeder Hinsicht – konstruktiv umzugehen und pluralitätsfähig zu werden, stellt sich daher als eine unabweisable Aufgabe heutiger Bildung dar.« (EKD 2016, 33)

Mit dem Programm unserer Tagung wollen wir dazu einen Beitrag leisten, ohne vorschnelle Lösungen suggerieren zu wollen oder mögliche Konflikte mit Differenz und Vielfalt zu verharmlosen. Dabei ist wichtig: Schule darf nicht überfordert werden. Sie kann keine Probleme lösen, die in Situationen in Staat und Gesellschaft wurzeln und dort nicht gelöst werden können.

Aber Schule ist sozusagen auch eine Verdichtung der Einwanderungsgesellschaft, das zeigt sich u.a. bei der Aufgabe der Integration von Geflüchteten in Deutschland. Schule gestaltet die zunehmende »Verbuntung« der Gesellschaft mit, um einen Begriff des katholischen Theologen Paul Zulehner zu verwenden. Dazu braucht es gute Konzepte, um nicht der Gefahr zu erliegen, Bildung auf eine »Integrationstechnologie« (Anselm Böhmer) zu reduzieren. Wir müssen uns auch dem ernüchternden Befund stellen, dass das Bildungssystem eher zum Ausschluss aus gesellschaftlichen Zusammenhängen beiträgt als dass Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe geschaffen werden. Darum geht es: um Bildung und um Teilhabe. Das Bildungssystem und seine Institutionen bekommen eine entscheidende Bedeutung im Blick auf die Herausforderungen der Geflüchteten in der Gesellschaft.

Dazu gehört m.E. dem populistischen Schüren von »Angst vor dem Fremden« entgegenzutreten. Diese Angst geht einher mit einer Angst **der** »Fremden« in unserer Gesellschaft. Diese ist zu spüren u.a. in der Elternarbeit, aber auch im Blick auf Fragen der Religionsausübung in der Schule und im Alltag. Menschen, die Angst vor Fremden haben, machen den Fremden Angst. Sollte dies nicht dazu führen, dass wir uns expliziter auf das in den Religionen vorhandene Potenzial für den Umgang mit Anderen beziehen, sozusagen die produktive Seite von Religion thematisieren, wohlwissend um die Ambivalenz, die jede Religion mit sich bringt?

Diese Anmerkungen beschreiben gut unsere Absicht mit der heutigen Tagung. Es geht uns um die Gestaltung der Schule in der Einwanderungsgesellschaft, insbesondere aus der Perspektive der Religion und der Religionen. Wir brauchen Arbeit an einem transformierten Geschichts- und Gesellschaftsverständnis unter Aufnahme von Migrationserfahrungen. Diese Arbeit soll Dichotomien und Vereinfachungen problematisieren, die um sich greifen: »Wir« und »Sie«, »einheimische« und »fremdheimische« sind Beispiele solcher Vereinfachungen.

Das Programm der Tagung bietet dazu einen Vortrag als thematischen Impuls, Gespräche, Erfahrungen und Perspektiven sowie Arbeitsforen an. Es ist uns eine Freude, dass die für Schule und Weiterbildung in NRW zuständige Ministerin Frau Sylvia Löhrmann aus Düsseldorf an unserer Tagung teilnimmt, herzlich willkommen. Wir werden in weiteren Gesprächen am Vormittag

Erfahrungen und Perspektiven zu Religionen und Interreligiosität an der Schule kennenlernen.

In sechs Arbeitsforen wollen wir am Nachmittag unterschiedliche Perspektiven und Facetten des Themas gemeinsam mit ihnen bearbeiten. Dazu haben wir eine Reihe von Expertinnen und Experten eingeladen, die Ihnen zu Beginn jedes Forums vorgestellt werden. In den Foren geht es

- um interreligiöse Bildung in Religionsunterricht und Schule. Wie kann dadurch das Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit konkret werden?
- um die Schule als Projektionsraum, die sich mit problematischen Zuschreibungen und Erwartungen auseinandersetzen muss,
- um fundamentalistische religiöse Einstellungen,
- um Schulmodelle im Umgang mit Religionen,
- um interkulturelle Kompetenz und ihre Öffnung für die religiöse Dimension in der Schule und schließlich
- um entsprechende Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung.

Nach den Arbeitsforen werden wir uns noch in einer abschließenden Runde über resümierende Aspekte und Punkte für eine Weiterarbeit austauschen. Details dazu finden Sie im Programm.

Nun freue ich mich auf die Beiträge und das gemeinsame Gespräch und wünsche uns allen eine inspirierende Tagung. Herzlichen Dank.

Literatur:

Böhmer, Anselm, *Bildung als Integrationstechnologie?* Bielefeld: transcript 2016.

Rosa, Hartmut, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp 2016.

Kirchenamt der EKD [=EKD], *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.

Kirchenamt der EKD [=EKD], *Gute Schule aus evangelischer Sicht. EKD-Texte Nr. 127*, Hannover: EKD 2016.

Zulehner, Paul, *Verbuntung. Kirchen im weltanschaulichen Pluralismus*, Ostfildern 2011.

Schule und Religionen in der Einwanderungsgesellschaft

Von Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Ministerin Löhrmann: »Zweifellos ist es eine zentrale Voraussetzung für unsere Demokratie, dass wir unsere Verschiedenheit wertschätzen, dass wir lernen, einander zu vertrauen.«

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

herzlichen Dank für Ihre Einladung. Ich freue mich, mit Ihnen über das Thema »Schule und Religionen in der Einwanderungsgesellschaft« ins Gespräch zu kommen, und ich hoffe, einige Impulse geben zu können – keine fertigen und abschließenden Antworten, zumal ich weder Historikerin noch Theologin bin.

Lassen Sie mich mit einem Kontrapunkt zum Titel dieser Tagung beginnen. Ich möchte lieber vom »Normalfall Schule« sprechen, nicht vom »Ernstfall«. Selbstverständlich erscheint alles, was in der Gesellschaft »ernst« ist, auch in der Schule. Denn Schule ist ein Spiegelbild der Gesellschaft.

»Dialog« ist ein immer wieder beschworener Begriff. Er wird oft inflationär und oft nur vage gebraucht. Welchen »Dialog« möchten wir denn?

Etwa den »Überzeugungsdialog«, der nicht dem gegenseitigen Austausch, sondern der gegenseitigen Überzeugung dient und mehr einer Überwältigung gleicht?

Oder vielleicht eher den »Informationsdialog«, in dem jede Seite Wissen erwirbt und aus dem wir mit diesem Wissen angereichert in unseren Alltag zurückkehren, viel zu oft ohne jede praktische Konsequenz?

Und reicht es überhaupt aus, einen Dialog zu beginnen? Gerade heute, in unserer Einwanderungsgesellschaft, in der wir – wenn wir ehrlich sind – schon seit nunmehr etwa einem halben Jahrhundert leben, ist der Dialog eher ein jüdisch-christlich-islamischer Trialog oder auch ein immerwährender **Verständigungsprozess**.

Gerade in den vielen möglichen Antworten auf die berühmte »Gretchenfrage«, wie wir, wie jede und jeder von uns es mit der Religion halte, zeigt sich, wie schwierig ein solcher Verständigungsprozess ist.

Und ich wage zu behaupten, dass dieser Verständigungsprozess heute schwieriger ist als noch vor fünf oder vor zehn Jahren. Viel zu lange haben wir ignoriert, dass es nicht ausreicht, das friedliche Miteinander und den gegenseitigen Respekt in schönen Worten zu beschwören. Dabei spielt sicherlich auch eine Rolle, warum der Islam in Zeitungen, in aktuellen Nachrichten, auch im öffentlichen Raum so sichtbar ist, andere Religionen jedoch deutlich weniger.

Zweifellos ist es eine zentrale Voraussetzung für unsere Demokratie, dass wir unsere Verschiedenheit wertschätzen, dass wir lernen, einander zu vertrauen. Doch wie sieht unsere Wirklichkeit aus?

Heute müssen wir leider wahrnehmen, dass religiöse Auffassungen ganze Stadtteile und sogar – wenn wir den Blick in die Welt hinauswagen – ganze Staatssysteme ins Wanken bringen können.

Mit der Antwort auf die »Gretchenfrage« verbinden manche auch ein Bekenntnis, wie sie es mit der liberalen Demokratie halten.

Aber wie kann ein echter Verständigungsprozess gelingen? Eine Antwort versuche ich Ihnen zu geben – und ich bin mir sicher, dass wir diese Grundhaltung teilen, so wie sie fast alle Menschen teilen, die bei uns ihre Religion, ihre Kultur im gegenseitigen Respekt vor den Andersdenkenden und Andersgläubigen leben möchten:

»An der Stelle jedes andern denken.«

Das ist eine Maxime Immanuel Kants, die wir heute vielleicht als Empathie bezeichnen würden. Aus meiner Sicht ist diese Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Standpunkte anderer zu versetzen, eine Grundvoraussetzung für jeden Dialog, auch für den interreligiösen Dialog. Und natürlich schließt dies nicht nur die Freiheit zur Religion mit ein, sondern auch die Freiheit von Religion.

Doch die Welt ist nicht so harmonisch, wie wir sie uns wünschen, und das nicht erst seit New York, Paris oder Brüssel. Wir erinnern uns daran, dass es immer schon fundamentalistische Anschauungen gab, die die Religion missbrauchten, um andere Menschen zu unterdrücken, zu bespitzeln oder sogar zu töten. Erinnern wir uns an ein Beispiel aus nächster Nähe – Nordirland.

Gilles Kepel, der große französische Religionswissenschaftler, hat vor etwa 20 Jahren ein Buch über fundamentalistische Bewegungen in den drei monotheistischen Religionen mit dem Titel »Die Rache Gottes« geschrieben.

Manches, was er damals schrieb, mag heute prophetisch anmuten. In der Tat haben Fundamentalismen in manchen Staaten – und leider auch bei uns in manchen Regionen – wieder ihren Nährboden gefunden.

Manchmal denke ich darüber nach, ob wir nicht schon vor 20 oder vor 30 Jahren Religionsunterricht in allen Bekenntnissen hätten einführen sollen und ob wir damit mancher Radikalisierung hätten vorbeugen können. Vielleicht. Aber diese Debatte bringt uns nicht weiter.

Wir stehen heute – und da schätze ich Sie auf meiner Seite – vor dem großen **Auftrag der Versöhnung von Demokratie und Religion** – eine der großen Errungenschaften der Aufklärung, die immerhin auch mehr als 200 Jahre brauchte, um sich in Europa durchzusetzen.

Wir dürfen nicht zulassen, dass Moscheen, Synagogen und Friedhöfe geschändet werden, dass Menschen wegen ihrer Religion angegriffen werden, dass Antisemitismus und Antiislamismus unseren Blick für die großen zivilisatorischen Errungenschaften der Aufklärung verstellen, die ein religiös motiviertes Leben auch in einer Demokratie ermöglicht.

Wenn ein Religionskritiker wie der britische Evolutionsbiologe Richard Dawkins die Religion als »Wurzel allen Übels« bezeichnet und den Atheismus als einzige Lösung darstellt, sollten wir ihm als gläubige Christinnen und Christen, Musliminnen und Muslime, Jüdinnen und Juden oder Angehörige anderer Glaubensgemeinschaften selbstbewusst widersprechen. Denn die Wertvorstellungen, die wir aus unserem Glauben schöpfen, prägen unser soziales Handeln und damit unsere Gesellschaft – und ich wage zu behaupten, in überwiegend positiver Weise.

Aus nordrhein-westfälischer Sicht möchte ich hier anmerken, dass ich mir nicht vorstellen kann, wie wir in den letzten 18 Monaten den Zuzug Geflüchteter ohne die Hilfe der Kirchen und Religionsgemeinschaften hätten gestalten können. Ganz konkret erinnere ich auch – Sie kennen die Anlässe – an die Momente, als der Kölner Dom dunkel geschaltet wurde oder Glocken läuteten.

Religion, Religiosität, Spiritualität – das gehört zur Persönlichkeit der meisten Menschen, in welcher Form auch immer. Religion ist aber auch Teil des gesellschaftlichen Lebens – und damit hat sie auch einen Platz im Lehrplan unserer Schulen, denn diese sind ein Spiegel der Gesellschaft.

Dabei hat der **Religionsunterricht** einen besonderen Status: Er ist als »ordentliches Lehrfach« im Grundgesetz abgesichert¹ und damit staatlicher Auftrag.

Zur weltanschaulichen Neutralität verpflichtet, ist der Staat dabei auf die Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften angewiesen. Andererseits steht der Religionsunterricht unter staatlicher Aufsicht und ist somit – wie jeder andere Unterricht – auch demokratischen Grundsätzen verpflichtet. Hier gilt das Überwältigungsverbot im Sinne des Beutelsbacher Konsenses.

Dies gilt für den Religionsunterricht aller Bekenntnisse. In Nordrhein-Westfalen wird Religionsunterricht inzwischen in acht Bekenntnissen² angeboten.

Religionsunterricht trägt dazu bei, eine eigene Werthaltung zu entwickeln und sie zu reflektieren. Aber im Religionsunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler auch andere Religionen kennen – und dabei lernen sie etwas ganz Wichtiges: dass universelle Werte wie Mitmenschlichkeit, Respekt und Achtung vor dem Nächsten den Religionen gemeinsam sind.

Religionsunterricht kann also Brücken bauen zwischen den Kulturen. Denn er vermittelt Wissen über andere Religionen und schafft Begegnungsräume für den interreligiösen Dialog.

Viele Studien belegen, dass sich Menschen vor Dingen und Einstellungen fürchten, die sie nicht kennen, oft genug leider auch gar nicht kennen wollen.

Daher ist es so wichtig, dass der Religionsunterricht für unterschiedliche Bekenntnisse – und

zwar in deutscher Sprache – angeboten wird. Und für diejenigen, die nicht daran teilnehmen wollen, gibt es in Nordrhein-Westfalen das Fach »Praktische Philosophie« – zumindest in den weiterführenden Schulen und wie ich hoffe, bald auch in der Grundschule.

An einer Schule der Vielfalt ist auch der Religionsunterricht vielfältig. Wir haben in Nordrhein-Westfalen dieses Jahr einen wichtigen Schritt auf unserem Weg des Dialogs und der Verständigung gemacht.

Im Mai 2016 hat unsere Landesregierung gemeinsam mit allen am Religionsunterricht beteiligten Kirchen und Religionsgemeinschaften sowie dem Beirat für den islamischen Religionsunterricht eine **»Gemeinsame Erklärung« zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen³** unterzeichnet – meines Wissens bislang das einzige vergleichbare Dokument in Deutschland.

Diese »Gemeinsame Erklärung« stärkt auch den interreligiösen Dialog an unseren Schulen. Das ist mir sehr wichtig.

Religionsunterricht verschiedener Bekenntnisse an den Schulen zu erteilen, im Rahmen des Grundgesetzes, das betrachten wir in Nordrhein-Westfalen als den richtigen Weg. Wir dürfen diese wichtige Bildungsaufgabe im Einwanderungsland Deutschland nicht anderen überlassen, die womöglich unser Grundgesetz in Frage stellen, sondern wir wollen, dass Religionsunterricht in unseren Schulen unter staatlicher Aufsicht stattfindet.

Der islamische Religionsunterricht ist heute leider oft genug ein Stein des Anstoßes. Leider, denn in der Wirklichkeit gibt es viele gute Signale.

Es hat mich sehr berührt zu erleben, wie froh und dankbar die muslimischen Schülerinnen und Schüler waren, die ich in Duisburg-Marxloh erlebt habe – endlich können sie auch ihren Freundinnen und Freunden in deutscher Sprache etwas über ihre Religion erzählen. Und wie froh auch ihre Eltern waren, dass auch sie nun mit anderen Eltern oder mit ihren Nachbarinnen und Nachbarn über ihre eigene Religion sprechen können. Das haben sie durch den Religionsunterricht ihrer Kinder in der Schule erfahren.

Die ersten Ergebnisse **der wissenschaftlichen Begleitung des islamischen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen** liegen mittlerweile vor. Sicherlich wird Herr Prof. Uslucan von den

Ergebnissen berichten, insofern möchte ich nicht vorgreifen. Nur so viel: Auch diese Erkenntnisse zeigen, dass der islamische Religionsunterricht Wissen vermittelt, dass er integrativ wirkt, Schülerinnen und Schüler in ihrem Selbstwertgefühl stärkt und somit eine Öffnung und einen kritischen Diskurs möglich macht.

Genau das dürfen wir von einem modernen Religionsunterricht in einem demokratischen Land erwarten.

Bei aller Wahrung der individuellen Spiritualität, bei aller Verschiedenheit der Glaubensinhalte ist der Respekt vor den Religionen der anderen ein wichtiger Grundsatz jedes Religionsunterrichts, den wir Fundamentalismen jeder Art entgegenzusetzen sollten.

Ich sage es ganz deutlich: Jeder Religionsunterricht, auch der islamische, erweitert die Toleranzkompetenz unserer Schülerinnen und Schüler und stärkt sie in ihrer Urteils- und Gestaltungsfähigkeit. Das sind Kompetenzen, die für jeden einzelnen Menschen und für unsere Gesellschaft von grundlegender Bedeutung sind.

Wir dürfen uns nicht auf eine Diskussion darüber einlassen, welche Religion zu Deutschland gehört und welche etwa nicht. Die Religionsfreiheit ist ein durch das Grundgesetz garantiertes Grundrecht. Das Grundgesetz gewährt die »ungestörte Religionsausübung« – für alle Menschen in Deutschland! Das ist politisches Bekenntnis und Herausforderung zugleich.

Angesichts der aktuellen politischen Geschehnisse und der erschreckenden Anfälligkeit auch von Demokratien gegen populistische, demagogische, vielfach menschenverachtende politische Strömungen, brauchen wir eine offene, differenzierte gesellschaftliche Debatte über grundlegende Themen: unsere Religion und unsere Traditionen, unsere Geschichte, unsere Identität, unsere Vorstellungen des Zusammenlebens in einer vielfältigen Gesellschaft.

Wir brauchen den Dialog auf dieser Fachtagung, aber er muss weiter wirken. Wir brauchen ihn in allen Bereichen der Gesellschaft: in den Familien, den Schulen, in den Kirchen, Synagogen und Moscheen, in Unternehmen und in Gewerkschaften, im Freundeskreis und in der Nachbarschaft – und wir brauchen echte Begegnung.

Ich freue mich immer wieder, wenn muslimische Mitbürgerinnen und Mitbürger mir berichten,

dass sie mit Christen und Juden zusammen feiern. Ich freue mich auch, wenn Christen sich für muslimische oder jüdische Feste und Gebräuche interessieren und sich zum Mitfeiern anregen lassen.

Solche gemeinsamen Feiern, die – ich erinnere daran – selbst den christlichen Konfessionen vor nicht so langer Zeit noch fremd waren, sind ein erster Schritt.

Ein weiterer Schritt sind Erklärungen des gegenseitigen Respekts, wie beispielsweise der Verzicht der beiden großen Kirchen auf die so genannte »Judenmission«⁴. Wir müssen davon ablassen, einander bekehren zu wollen.

Wir müssen vielmehr deutlich machen, dass es viele Wege gibt, sich zu einem Glauben, zu einem Gott oder auch dagegen zu bekennen.

Wie wollen wir Menschen uns anmaßen zu definieren, was die »wahre Religion« für alle ist? Und dies gilt nicht nur für die drei abrahamitischen Religionen, sondern auch für andere. Möge uns Lessings »Nathan der Weise« daran immer wieder erinnern.

Viele wissen beispielsweise nicht, dass wir bei uns in Nordrhein-Westfalen in Hamm einen der größten hinduistischen Tempel Europas haben, und in Essen ein Gebetshaus der Sikh, das durch den Anschlag im April traurige Bekanntheit erlangt hat, das davor jedoch von vielen überhaupt nicht wahrgenommen wurde.

Hier gilt es, in einer Haltung der Achtsamkeit immer wieder danach Ausschau zu halten, ob wir möglicherweise mehr oder weniger unbewusst eine Gruppe an den Rand drängen und nicht mehr wahrzunehmen bereit sind – ganz besonders im eigenen Stadtteil, in der eigenen Schule, in der eigenen Nachbarschaft. Die Mitte-Studien der Universität Leipzig und der Friedrich-Ebert-Stiftung beschreiben treffend die Hintergründe.

Es ist wichtig, dass wir unsere Türen auch für Andersgläubige öffnen und ihnen Gastfreundschaft anbieten. Dies gilt für unsere Kirchen und andere Glaubenshäuser, für Bildungseinrichtungen, für kulturelle und andere öffentliche Einrichtungen – und für unser privates Umfeld.

Gastfreundschaft ist eine Einstellung großzügiger Offenheit. Wir öffnen dem Fremden die Tür und bieten ihm das Gastrecht an.

Es ist eine Herausforderung, das eigene Haus für Gastgeber und Gast so zu gestalten, dass beide sich darin zu Hause fühlen. Dass dies gelingen kann, haben wir in Deutschland im letzten Jahr mit der gelebten »Willkommenskultur« bewiesen.

Mich hat in meiner politischen Biografie der Anschlag im Jahr 1993 auf die Solinger Familie Genç geprägt. Ich bewundere Frau Genç, die zwei Töchter, zwei Enkelinnen und eine Nichte verloren hat und die aus ihrer Gläubigkeit zum Frieden aufrief, als wieder einmal Rechts- und Links-extreme zum Hass aufriefen.

Die CDU hat Frau Genç als Wahlfrau für die Bundesversammlung zur Wahl des Bundespräsidenten nominiert. Am Morgen gab es einen ökumenischen Gottesdienst, und es stellten sich viele die Frage, wie man jetzt Frau Genç einbeziehen könne, ob sie ein eigenes Angebot bräuchte. Frau Genç sagte nein, sie könne auch durchaus an einem christlichen Gottesdienst teilnehmen.

Bloße Toleranz im Sinne von »Dulden« – so heißt es bei Goethe – wäre zu wenig. Für ein Miteinander in unserem Land, für eine Kultur der Anerkennung, für eine aktive Beteiligung der Menschen, für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und für eine gemeinsame bunte Zukunft brauchen wir mehr. Wir brauchen echte Offenheit füreinander und gegenseitige Wertschätzung, auch im Sinne der Friedenspreisrede von Carolin Emcke, die vom Sich-gegenseitig-Aushalten sprach. Diesen Weg müssen wir weitergehen, den Weg zur echten Integration, in der sich die Frage nach dem Fremden im anderen nicht mehr stellt.

Für die Schulpolitik bedeutet das: Wir müssen den interreligiösen Dialog stärken! Doch nur wer sich seiner eigenen religiösen Identität, seiner Werthaltung sicher und bewusst ist, kann auch einen Dialog führen.

Beides ist Aufgabe des Religionsunterrichts: Die jungen Menschen in ihrer persönlichen Entwicklung, der Entwicklung einer religiösen Identität und einer eigenen Werthaltung zu unterstützen. Und den interreligiösen Dialog zu stärken – indem die Schülerinnen und Schüler über andere Religionen lernen, auch durch den Besuch von Synagogen, Moscheen, Kirchen und Tempeln, und sich auch in der Schule – in einem geschützten Rahmen – zum interreligiösen Dialog begeben.

Hier in Berlin gibt es die Initiative des »**House of One**«, ein gemeinsames Projekt von und für die

drei monotheistischen Religionen. Es soll ein gemeinsames Haus entstehen, ein Ort, »an dem das Miteinander der Religionen friedvoll, in großer Offenheit und in Würdigung der Verschiedenheit gelebt wird«⁵. Möge unser Land, unser Europa, unsere Welt immer mehr zu einem solchen gemeinsamen Haus für alle Menschen werden.

Ich möchte dafür werben, dass wir diesen Weg gemeinsam gehen. Dass wir unsere Institutionen, unsere Häuser, unser Denken und unsere Herzen öffnen.

Und nun freue ich mich auf unseren weiteren Diskurs.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Anmerkungen:

¹ Abs. 3 Satz 1 GG

² evangelisch, katholisch, syrisch-orthodox, orthodox, jüdisch, islamisch, alevitisch (im Rahmen eines Schulversuchs) und seit diesem Schuljahr auch nach den Grundsätzen der Mennonitischen Brüdergemeinden (im Rahmen eines Schulversuchs)

³ <http://u.epd.de/swy> (Download 29.05.2017)

⁴ Erklärung der Synode der EKD zur Absage an die Judenmission, 9. November 2016 / »Nein zur Judenmission – Ja zum Dialog zwischen Juden und Christen« – Erklärung des Gesprächskreises »Juden und Christen« beim ZdK, 9. März 2009

⁵ <https://house-of-one.org/de/konzept>



Arbeitsforum 1: Interreligiöse Bildung in Religionsunterricht und Schule: Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit?

Einleitung

Von Dr. Rainer Möller, Comenius-Institut, Münster

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft.

Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Die Perspektiven interreligiöser Bildung sind angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse (Migration, Flucht, Globalisierung, Pluralisierung) zentrale Herausforderungen nicht nur des schulischen Religionsunterrichts, sondern der Schule als Ganzer. Dies stellt die jüngste Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) »Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule« (2014) eindrucksvoll heraus.

In einem ersten Schritt geht es in diesem Forum darum, die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion um interreligiöse Bildung im Allgemeinen sowie Anliegen, Hauptthesen und Hintergründe der EKD-Denkschrift im Besonderen darzulegen (Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Universität Tübingen und Mitautor der EKD-Denkschrift). Darauf respektiert aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive der Leiter des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung an der Uni-

versität Duisburg/Essen Prof. Dr. Haci-Halil Uslucan, der auch seine Evaluationsstudie zum bekenntnisgebundenen Islamischen Religionsunterricht in NRW vorstellt. Mit der Einführung dieses neuen Faches sind weitergehende Möglichkeiten der interreligiösen Kooperation in der Schule gegeben.

Den dritten Aspekt des Forums bildet das von den beteiligten Lehrkräften vorgestellte schulpraktische Projekt »Interreligiöses und interkulturelles Lernen« (PriiL) der Regenbogenschule in Berlin-Neukölln, in dem alle Schüler/innen eines Jahrgangs sich gemeinsam mit den Grundlagen von Christentum, Islam und Judentum sowie mit lebenskundlichen Fragen auseinandersetzen.

In welchem Verhältnis stehen die theoretisch-religionspädagogischen Begründungen interreligiöser Bildung zu den tatsächlichen Möglichkeiten und Bedingungen schulischer Praxis, die exemplarisch an dem interreligiösen Projekt der Regenbogenschule dargestellt wurde? Diese wichtige Diskussion führt umfassend und detailreich Prof. Dr. Dr. Joachim Willems (Universität Oldenburg), der das Forum als Prozessbeobachter begleitete, in seinem Beitrag. **D**

Interreligiöse Bildung in Religionsunterricht und Schule: Bildungsziel Pluralitätsfähigkeit? Zum Stand der Diskussion

Von Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Lehrstuhl für Praktische Theologie / Religionspädagogik, Universität Tübingen, Team der Religionslehrkräfte Regenbogenschule Berlin-Neukölln

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Der im Folgenden dokumentierte Text ist als Diskussionsimpuls angelegt. Eine umfassende Darstellung ist nicht beabsichtigt. Dafür verweise ich auf meine frühere Veröffentlichung »Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance« (Schweitzer 2014), die auch weitere Literaturhinweise enthält.

Meinen Ausführungen zu Schule und Religionsunterricht, die sich besonders auf die Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) »Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule« (EKD 2014) beziehen sollen, schicke ich einige allgemeine Hinweise voraus, die der Einordnung dienen können.

1. Klärungsprozesse in Kirche und Theologie, Religionspädagogik und Schule

(1) Es lohnt sich, an dieser Stelle zunächst noch einmal an die theologischen und kirchlichen Klärungen zu erinnern, die bei interreligiösen Themen eine wichtige Grundlage darstellen. Die entsprechenden Klärungsprozesse haben dazu geführt, dass die Aufnahme interreligiöser Themen und die dialogische Offenheit für andere Religionen inzwischen zu einer Standarderwartung nicht nur an die evangelische Kirche gleichsam von außen, also etwa von (bildungs-)politischer Seite, sondern innerhalb der Kirche selbst bezeichnet werden können. Interreligiöses Lernen gehört mit zu einem evangelischen Bildungsverständnis – als ein konstitutives Element.

Allerdings ist zugleich darauf hinzuweisen, dass sich entsprechende Klärungen auf katholischer Seite deutlich früher vollzogen, nämlich bereits seit den 1960er Jahren. Mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil wurde auch eine Öffnung für andere Religionen angebahnt, die hier auch dann, wenn sie in ihren Begründungen aus evangeli-

scher Sicht nicht einfach übernommen werden kann, als eine wichtige Station auf dem Weg zu partnerschaftlichen Verhältnissen zwischen den Religionen ausdrücklich gewürdigt werden soll.

Auf evangelischer Seite hat es bis Anfang der 1990er Jahre gedauert, ehe die VELKD mit ihrer Schrift »Religionen, Religiosität und christlicher Glaube« ebenfalls einen wegweisenden Schritt hin zu einem neuen Bewusstsein der interreligiösen Thematik sowie hin zu einer Würdigung der Vielfalt der Religionen unternahm (VELKD 1991). Ein weiterer Schritt bestand dann in der Publikation »theologischer Leitlinien« durch die EKD im Jahre 2003, unter dem Titel »Christlicher Glaube und nicht-christliche Religionen« (EKD 2003) – eine Ausarbeitung, die in theologischer Hinsicht noch immer bemerkenswert ist, auch wenn sie zum Teil gerade hinter den damaligen religionspädagogischen Erwartungen noch zurückblieb.

Für unsere eigene Gegenwart ist nun aber vor allem auf zwei Veröffentlichungen hinzuweisen, die speziell für interreligiöses Lernen eine neue Grundlage zu legen versuchen. Im Jahre 2014 erschien die bereits genannte Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland »Religiöse Orientierung gewinnen«. Im Zentrum dieser Schrift steht das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit, das nun auch konsequent im Blick auf das Verhältnis der Religionen zueinander dargestellt wird. Ein Jahr später folgte die EKD-Veröffentlichung »Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive« (EKD 2015) – eine Schrift, in der die Kirche ihr Verhältnis zu anderen Religionen noch einmal neu akzentuiert und ihre Offenheit für einen konstruktiven Dialog unterstreicht.

Auf islamischer Seite und auch auf jüdischer Seite kann nicht auf entsprechende Veröffentlichungen verwiesen werden. Dies ist nicht darauf zurückzuführen, dass hier keine solche dialogische Offenheit gegeben wäre. Vielmehr sind beide, Judentum und Islam, so verfasst, dass es keine zentralen Instanzen gibt, die für diese Religionen oder Religionsgemeinschaften verbindlich sprechen könnten. Immerhin aber ist auf einzelne Veröffentlichungen hinzuweisen, die in eine äh-

liche Richtung gehen wie die genannten Veröffentlichungen der evangelischen Kirche.

Insgesamt kann deshalb festgehalten werden, dass vor allem in den letzten Jahren und Jahrzehnten wesentliche Schritte hin zu einer interreligiösen Öffnung gegangen worden sind. Aus evangelischer Sicht ist eine solche Öffnung heute unerlässlich. Interreligiöses Lernen stellt kein isoliertes Unterfangen dar, sondern ist Teil eines weiterreichenden Prozesses, in dem sich die Kirche und auch die Gesellschaft insgesamt auf multireligiöse Verhältnisse einstellen.

(2) Klärungsprozesse haben sich auch im Bereich von *Bildungstheorie und Religionspädagogik* vollzogen. Hier wird häufig von einem Weg oder von einem Übergang vom traditionellen Weltreligionenansatz hin zum interreligiösen Lernen gesprochen. Der Weltreligionenansatz war häufig auf die Entstehung und Geschichte von Religionen ausgerichtet und folgte dabei vielfach missionarischen Interessen, die – zumindest im schlechten Falle – auf eine Demonstration der Überlegenheit des Christentums hinausliefen. Das interreligiöse Lernen, das diesen Ansatz inzwischen weithin abgelöst hat, entstand zunächst aus der Praxis interreligiöser Begegnungen seit etwa den 1990er Jahren. Es war dabei zumindest in seinen Anfängen bewusst offen konzipiert, weil sich noch nicht klar sagen ließ, welche Bedeutung diesem Ansatz zukommen sollte und zukommen konnte. Inzwischen spreche ich selbst deutlich und betont von interreligiöser *Bildung*, um klarzumachen, dass interreligiöse Aufgaben heute nicht weniger zur Bildung gehören als beispielsweise die in der Folge der PISA-Untersuchungen hervorgehobenen Bildungsbereiche von Mathematik, Naturwissenschaften und Sprache. Interreligiöse Bildung sollte auch einen ähnlichen Rang besitzen wie andere religiöse Lernaufgaben. Interreligiosität ist kein Spezial- oder Zusatzbereich mehr, sondern eine Dimension allen religiösen Lernens – in der Schule, aber auch in der Gemeinde oder an anderen Lernorten. Insofern ist es wichtig, dass inzwischen auch die Unterstützung interreligiöser Kompetenz als eigenes Ziel ausgewiesen und empirisch untersucht worden ist (vgl. Schweitzer/ Bräuer/ Boschki 2017). Interreligiöses Lernen steht insgesamt für eine dialogisch-offene Haltung gegenüber anderen Religionen.

(3) Der dritte Aspekt der Klärung *betrifft schultheoretische Entscheidungen*, die sich nun ausdrücklich nicht allein auf den Religionsunterricht, sondern auf die Schule insgesamt beziehen. In diesem Falle spreche ich bewusst von »Entschei-

dungen«, eben weil es hier um pädagogisch-normative Fragen geht.

Im Kern geht es um die Doppelfrage:

- Schule – mit oder ohne Religion?
- Integration – mit oder ohne Religion?

Meine eigene Auffassung dazu ist klar: Eine pädagogisch verantwortliche Schule kann und darf die multireligiöse Situation nicht ausblenden. Eine Schule ohne Religion wäre deshalb pädagogisch abzulehnen. Sie würde von vornherein den Orientierungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen nicht gerecht.

Im Blick auf Integration ist festzuhalten, dass sie ohne Berücksichtigung religiöser Unterschiede und Prägungen nicht gelingen kann. Die Aussage: Du bist willkommen – trotz deiner Religion! wäre wenig sinnvoll und noch weniger wirksam. Stattdessen muss es heißen: Du bist willkommen – *mit* deiner Religion!

2. »Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule« (EKD 2014)

In diesem Abschnitt soll es nun ausdrücklich um die Denkschrift der EKD »Religiöse Orientierung gewinnen« (2014) gehen. Kennzeichnend für diese Denkschrift ist ein weiter Horizont: Wie bereits im Titel angezeigt wird, steht im Zentrum der Religionsunterricht, zugleich geht es aber auch um die Schule insgesamt. Es soll deutlich gemacht werden, dass der Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule anzusehen ist und dass er damit einen wesentlichen Beitrag zur Schulentwicklung leisten kann. Pluralitätsfähigkeit bezeichnet dabei ebenso ein Bildungsziel für den Religionsunterricht wie für die Schule insgesamt.

2.1 Religionsunterricht

Entscheidend ist, dass in der Denkschrift von Anfang an ein konstruktives Verhältnis zur religiös-weltanschaulichen Pluralität angestrebt wird. Die Pluralität gilt nicht einfach als Hindernis für religiöse Bildung, so wie dies in der Vergangenheit oft wahrgenommen wurde – sie gilt vielmehr als Voraussetzung, auf die sich religiöse Bildung heute unausweichlich beziehen muss, sowie als Kontext, in dem sie sich – im Sinne der Pluralitätsfähigkeit – bewähren muss.

Dem entspricht es, dass Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel in einem eigenen Kapitel der Denkschrift dargestellt wird. Gemeint ist dabei nicht, dass Pluralitätsfähigkeit nun das einzige Bildungsziel des Religionsunterrichts sein sollte. Vielmehr wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Pluralitätsfähigkeit *ein* Bildungsziel ist. Andere Bildungsziele kommen dazu – im Horizont einer umfassenden religiösen Bildung, in der die Aufgabe des Religionsunterrichts nach wie vor zu sehen ist. Angestrebt wird eine Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie die Unterstützung von Toleranz und Anerkennung des anderen.

Theologisch beruft sich die Denkschrift hier insbesondere auf einen »Pluralismus aus Prinzip« (Eilert Herms) sowie auf eine »Toleranz aus Glauben« (Christoph Schwöbel). Es soll deutlich gemacht werden, dass Pluralitätsfähigkeit keineswegs darauf hinausläuft, dass theologische und religiöse Bezüge keine Rolle mehr spielen sollen. Vielmehr gilt umgekehrt, dass evangelische Überzeugungen heute gerade in der Pluralität zum Tragen gebracht werden müssen, aber auch zum Tragen kommen können.

Grundlegend ist dabei die Unterscheidung zwischen Pluralität und Pluralismus, an der sich die Denkschrift durchweg orientiert. *Pluralität* meint zunächst nichts anderes als eine Gegebenheit, nämlich die religiöse und weltanschauliche Vielfalt, wie sie etwa für Deutschland kennzeichnend geworden ist. *Pluralismus* hingegen bezeichnet den reflektierten Umgang mit dieser Vielfalt, was den Gebrauch begründeter Prinzipien voraussetzt. Ein solcher Pluralismus ist keine Gegebenheit, sondern ein anzustrebendes Ziel, nicht zuletzt in pädagogischer Hinsicht.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Religionsunterricht? Neun solche Konsequenzen lassen sich – in meiner eigenen Systematisierung – im Anschluss an die Denkschrift benennen:

1. Der Religionsunterricht muss für alle Kinder und Jugendliche offen sein.
2. Ein pluralitätsfähiger Religionsunterricht braucht eine pluralitätsfähige Didaktik.
3. Interreligiöse Bildung ist als Grundaufgabe des Religionsunterrichts zu verstehen.
4. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist weiter auszubauen.

5. Die Kooperation muss auf den islamischen und den jüdischen Religionsunterricht ausgedehnt werden.
6. Auch die Kooperation mit dem Ethikunterricht ist zu verstärken.
7. Fächerverbindende Vorhaben auch über den Bereich von Religion und Ethik hinaus sind gezielt zu unterstützen.
8. Der Religionsunterricht ist als Ort der Reflexion religiöser Vielfalt in der Schule zu verstehen und weiter auszugestalten.
9. Voraussetzung einer gelingenden Weiterentwicklung sind eine darauf eingestellte Lehrerbildung sowie eine wissenschaftliche Begleitung.

2.2 Schule

Wie bereits gesagt, gehört zur Denkschrift auch ein umfangreicher Teil zur Schule, auf den ich hier allerdings nur noch in kurzer Form eingehen kann.

Inhaltlich geht es erneut um Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel, nun aber in Bezug auf die Schule und ihren Bildungsauftrag insgesamt. Herausgearbeitet wird hier, dass die Auseinandersetzung mit der Pluralität zum Bildungsauftrag der ganzen Schule gehören muss, weil sich die entsprechenden Herausforderungen ebenso von den Kindern und Jugendlichen her wie im Blick auf die Gesellschaft nicht auf ein bestimmtes Fach oder überhaupt auf den Unterricht begrenzen lassen bzw. in einem solchen Rahmen nicht bearbeitbar wären. Es geht heute nicht nur um den Religionsunterricht, wenn von Religion und Religionen in der Schule die Rede ist! Schule ist kein religiös neutraler oder indifferenter Lernort. Das ist schon deshalb nicht möglich, weil die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern natürlich auch ihre eigenen religiösen Überzeugungen und Prägungen in die Schule mitbringen und diese also keineswegs an der Schultür ablegen können oder ablegen sollen. Insofern muss sich die Schule ebenso wie der Religionsunterricht auf die religiöse und weltanschauliche Vielfalt einstellen.

Gleichgültigkeit gegenüber religiös und weltanschaulich bedingten Spannungen, so die Denkschrift im Blick auf entsprechende Erfahrungsberichte aus Schulen, führt dabei nicht weiter. Unterschiedliche Glaubensüberzeugungen religiöser oder weltanschaulicher Art und entsprechende Lebenshaltungen oder Erziehungsvorstellungen von Eltern können immer wieder zu Konflikten

führen. Die Kinder und Jugendlichen, aber auch die Erwachsenen müssen lernen, mit solchen Spannungen und Konflikten in konstruktiver und vor allem in friedlicher Weise umzugehen – mit wechselseitigem Respekt und Anerkennung für die anderen.

Die pluralitätsfähige Schule, die für diese Aufgabe steht, wird in der Denkschrift auf verschiedenen Ebenen durchbuchstabiert:

- mit einem auf Vielfalt eingestellten *Schulleben*, das entsprechende Bildungsangebote einschließt;
- mit Perspektiven für die *Schulentwicklung* und für ein *Schulprofil*, das beispielsweise interreligiöse Bildung als Ziel ausdrücklich ausweist;
- mit entsprechenden *Kompetenzen aller Lehrkräfte*, die einen konstruktiven Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt ermöglichen.

Am Ende der Denkschrift steht die These, dass ein pluralitätsfähiger Religionsunterricht als Anstoß für eine neue Schulkultur angesehen werden kann – für eine pluralitätsfähige Schulkultur, die Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene zu einem konstruktiven Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität befähigt.

3. Offene Fragen

Wie deutlich geworden ist, werden interreligiöse Lernaufgaben in der Religionspädagogik erst seit vergleichsweise kurzer Zeit stärker berücksichtigt. Deshalb gäbe es an dieser Stelle zahlreiche offene Fragen, die weiter diskutiert werden könnten. Ich beschränke mich im Folgenden auf vier solche Fragen, die mir derzeit besonders bedeutsam erscheinen.

- Zunächst wird in der Religionspädagogik zunehmend ein Ungleichgewicht und eine Unstimmigkeit bewusst, die bei der Rede von interreligiöser Bildung dann entsteht, wenn auch die *Konfessionslosen* in den Blick genommen werden. Interreligiöses Lernen bezieht sich ja auf das Verhältnis zwischen (»inter«) zwei oder mehr Religionen, während Konfessionslose zumindest teilweise gerade nicht religiös sein wollen und keiner Religionsgemeinschaft angehören. Gleichzeitig ist aber festzuhalten, dass eine auf die verschiedenen Religionen bezogene Bildung keineswegs nur für die Angehörigen von Religionsgemeinschaften bedeutsam ist. Es steht dabei allerdings zu er-

warten, dass das Verhältnis zwischen Menschen, die einer Religionsgemeinschaft angehören, und Konfessionslosen auch eine Reihe von Lernaufgaben eigener Art mit sich bringt, auch wenn es dafür noch keinen akzeptierten Begriff gibt. Es ist deutlich, dass in den nächsten Jahren auch die Frage nach den Konfessionslosen beim interreligiösen Lernen verstärkt Beachtung verdient.

- Sodann wird vor allem unter dem Aspekt, *wie der Religionsunterricht in Zukunft institutionalisiert sein soll*, immer wieder darüber gestritten, ob interreligiöse Bildung eher *religionswissenschaftlich* oder *religionskooperativ* ausgestaltet werden soll. Religionswissenschaftlich würde hier bedeuten, dass eine allein vom Staat verantwortete, sich zu allen Religionen und religiösen Überzeugungen auf Distanz haltende Religionskunde angestrebt wird, die also religiös und weltanschaulich neutral sein müsste. Der Begriff religionskooperativ hingegen knüpft an das Modell der konfessionellen Kooperation an, das zunächst für die Zusammenarbeit zwischen dem evangelischen und dem katholischen Religionsunterricht entwickelt wurde und das nun auf verschiedene religionsunterrichtliche Angebote oder auch den Ethikunterricht ausgeweitet werden soll. In manchen Bundesländern wie etwa Brandenburg steht der religionswissenschaftliche Ansatz im Vordergrund (eben mit dem dortigen Modell von LER), während andere Bundesländer eher zu einem religionskooperativen Modell tendieren. Wie sich die Dinge hier im Einzelnen entwickeln werden, ist derzeit noch offen. Deutlich ist aber, dass mit der Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts auch die Chancen für einen kooperativ-dialogischen Unterricht deutlich zunehmen.
- Drittens wird immer wieder darüber diskutiert, ob interreligiöse Bildung nicht unter den Begriff der *Inklusion* gestellt werden sollte. Leitbild wäre dann einfach die inklusive Schule, die eben für alle Menschen, unabhängig auch von ihrer Religionszugehörigkeit, barrierefrei zugänglich sein soll. Besonders diese letzte Forderung ist religionspädagogisch natürlich zu bejahen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob das Anliegen interreligiöser Bildung schon genügend gewahrt ist, wenn diese in den allgemeinen Zusammenhang der Inklusion gestellt wird. Würde dann die speziell auf die religiöse Dimension gerichtete Zielsetzung noch ausreichend wahrgenommen? Auf jeden Fall hat die Inklusionsdiskussion bislang keinen eigenen Beitrag zur interreligiösen Bil-

derung hervorgebracht, was dafür spricht, interreligiöse Bildung zwar als inklusionsrelevant zu verstehen und inklusionsbezogen auszugestalten, ihre Eigenbedeutung aber gleichwohl festzuhalten.

- Viertens und letztens schließlich verweise ich auf die Frage nach der *Wirksamkeit interreligiöser Bildung*. Ähnlich wie in anderen Fällen stellt sich auch bei interreligiöser Bildung unausweichlich die Frage, wie es um diese Wirksamkeit bestellt sei. Hinsichtlich der Ziele wurden wesentliche Klärungen erreicht – damit habe ich begonnen. Das bedeutet aber noch nicht, dass diese Ziele auch faktisch – im Religionsunterricht, in der Schule oder an anderen Lernorten – schon erreicht würden. Untersuchungen zur Wirksamkeit interreligiöser Bildung sind bislang jedoch selten geblieben. Im engeren Sinne ist national und international bislang lediglich auf drei solche Untersuchungen hinzuweisen (Sterkens 2001; Ziebertz 2010; Schweitzer/ Bräuer/ Boschki 2017). In allen drei Fällen konnten gewisse Erfolge interreligiöser Bildung nachgewiesen werden, aber es wurde auch deutlich, dass die Wirksamkeit sich keineswegs automatisch so darstellt, wie dies theoretisch erhofft wurde. Insofern gehört es in meiner Sicht zu den entscheidenden Zukunftsaufgaben, die Wirksamkeit interreligiöser Bildung differenziert zu untersuchen, um auf diese Weise Modelle und Strategien zu entwickeln, die nicht nur theoretisch überzeugen, sondern auch in ihrer tatsächlichen Wirksamkeit.

Literatur:

Kirchenamt der EKD [= EKD] (Hg.), *Christlicher Glaube und nicht-christliche Religionen. Theologische Leitlinien. Ein Beitrag der Kammer für Theologie der Evangelischen Kirche in Deutschland*, EKD Texte 77, Hannover: EKD 2003.

Kirchenamt der EKD [= EKD] (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.

Kirchenamt der EKD [= EKD] (Hg.), *Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive, Ein Grundlagentext des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2015.

Schweitzer, Friedrich, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014.

Schweitzer, Friedrich/ Bräuer, Magda/ Boschki, Reinhold (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme – eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*, Münster 2017.

Sterkens, Carl, *Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education*, Leiden 2001.

Vereinigte Evangelisch-Lutherische Kirche Deutschlands [= VELKD] (Hg.), *Religionen, Religiosität und christlicher Glaube. Eine Studie, herausgegeben im Auftrag der VELKD und der Arnoldshainer Konferenz (AKf)*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1991.

Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien*, Berlin 2010. 

Islamischer Religionsunterricht an nordrhein-westfälischen Schulen¹ – Pädagogische und integrationspolitische Dimensionen des islamischen Religionsunterrichts

Von Prof. Dr. Hacı-Halil Uslucan, Universität Duisburg-Essen, Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Die Schule bildet einen der bedeutendsten Orte, in dem außerhalb des familiären Kontextes Erfahrungen mit religiöser Vielfalt gemacht werden. Gleichzeitig wird die Schule vor dem Hintergrund der wachsenden Zahl von Schülern aus muslimischen Familien, immer wieder als ein Schauplatz des Zusammenpralls eines säkularen und religiösen Weltbildes wahrgenommen. Deshalb kann sie auch als das Übungsfeld gelingender (oder auch scheiternder) Integrationsprozesse betrachtet werden.

Seit einiger Zeit fordern muslimische Familien und Verbände, ihre Kinder mit christlichen Kindern gleichzustellen und einen bekenntnisgebundenen islamischen Religionsunterricht (IRU) einzuführen. In einigen Ländern, wie z.B. in Nordrhein-Westfalen, ist dies bereits geschehen. Da die Bildungspolitik in Deutschland generell Ländersache ist, erfolgt die Einrichtung und Durchführung in den Ländern recht unterschiedlich.

Zeichen gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe

Insbesondere mit der Verabschiedung des Gesetzes zur Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach am 21. Dezember 2011 hat das Land NRW ein wichtiges Zeichen für gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von Muslimen gesetzt (nicht zuletzt, weil von den etwa 3,8 bis 4,3 Millionen Menschen islamischen Glaubens in Deutschland rund 1,3 bis 1,5 Millionen hier leben) und zum Abbau struktureller Diskriminierungen beigetragen. Ferner ist dadurch der Boden für die zukünftige Anerkennung der islamischen Religionsgemeinschaften als Religionsgemeinschaft nach Art. 7 Abs. 3 GG und somit für die Gleichstellung des Islams mit anderen Religionen in Deutschland bereitet.

Steigende Zahl muslimischer Schülerinnen und Schüler

Was die in Frage kommende Population betrifft, so ist festzuhalten, dass von den ca. zwei Millionen Schülern, die im Schuljahr 2013/2014 in Nordrhein-Westfalen allgemeinbildende Schulen besuchten, ca. 280 000 Muslime waren.

Im Schuljahr 2013/14 besuchten 4.500 Grundschüler den islamischen Religionsunterricht; im Schuljahr 2014/15 hingegen waren es bereits ca. 6.500 Kinder; die Tendenz hierbei ist deutlich steigend.

Doch bevor wir hier die ersten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung präsentieren, ist zunächst aus einer pädagogischen Perspektive die Frage zu stellen, welche Argumente für und welche gegen einen solchen Unterricht sprechen.

Gründe für einen islamischen Religionsunterricht

Für einen islamischen Religionsunterricht in der Schule spricht Folgendes:

1. Die Möglichkeit, zentrale Inhalte ihrer Religion in der Schule zu erwerben, setzt muslimische Schüler in die Lage, sich mit ihre Religion auseinanderzusetzen, sich gleichberechtigt bzw. auf gleicher Augenhöhe mit ihren evangelischen oder katholischen Mitschülern zu fühlen. Das Gefühl, ausgegrenzt zu sein, wenn die anderen Religionsunterricht haben, wird gemindert und weicht dem Gefühl der vollen Zugehörigkeit zur Schulgemeinde.
2. Muslimische Schüler können durch diesen Unterricht religiös mündig werden und ihre eigene Religion in interreligiösen Diskussionen offener und kenntnisreicher vortragen.
3. Durch die Möglichkeit der intellektuellen Auseinandersetzung und durch direkte Kontakte erfahren deutsche Schüler mehr von ihren muslimischen Mitschülern und können Vorurteile abbauen.

4. Der islamische Religionsunterricht ermöglicht den muslimischen Schülern, an die religiöse Orientierung der Eltern anzuknüpfen, was eine stärkere Rückbindung und ein tieferes Verstehen der Lebenswelt der Eltern gewährleistet. Letztlich bildet dies auch eine Möglichkeit der intellektuellen Auseinandersetzung mit der herkunftskulturellen Tradition.

5. Ein »Nebeneffekt« ist, dass bei einem Religionsunterricht in deutscher Sprache Schüler mit muslimischem Hintergrund eine weitere Förderung ihrer allgemeinen Deutschkompetenzen bekommen sowie religiös zentrale Begrifflichkeiten auch auf Deutsch erwerben.

Kritische Aspekte

Doch trotz dieser starken Gründe für einen Religionsunterricht gibt es einige kritische Aspekte, die nicht übergangen werden dürfen.

1. Mit Blick auf das interkulturelle bzw. multireligiöse Zusammenleben ist jede Form – und nicht nur die islamische – eines bekenntnisorientierten religiösen Unterrichts problematisch: Die Gefahr der Bildung eines geschlossenen Überzeugungssystems, das zu einer Vereinfachung kindlichen Denkens neigt und möglicherweise zu Überlegenheitsansprüchen und Abwertungen anderer Ansichten führt, kann nicht völlig ignoriert werden.

2. Gerade die immer größere religiöse Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Gesellschaft könnte für diese liberal/säkulare Position als ein gewichtiges Argument dienen. Jedoch ist im Auge zu behalten, dass die verfassungsrechtlichen Hürden für diese »distanzierende Gleichstellung« recht hoch sind und bei der gegenwärtigen Besetzung des Bundestages kaum den erforderlichen Konsens fände.

3. Religionsunterricht kann dazu führen, religiös begründete Denktabus und Dogmen zu errichten, deren entwicklungspsychologische Folge eine verzerrte Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung sein kann. Das kindliche Explorationsverhalten und die kindliche Kreativität können beeinträchtigt werden, weil kritisches Nachfragen, Hinterfragen kaum zugelassen werden (»Warum hat Gott dies so und nicht anderes gewollt/ geschaffen?«).

4. Hohe Geschlossenheit des eigenen religiösen Systems kann zwar zu einer Sicherheit des eigenen Denkens, aber auch zu einem Konformitätsdruck innerhalb der Gruppe führen: Intensive

Kontakte in der »In-group« lassen Abweichungen weniger tolerieren. Deren Folge kann die Entstehung eines dichotomen Weltbildes sein, die Gruppierungen der Schülerschaft in »gläubig – ungläubig« oder »Wir – Andere« etc. fördert.

5. Nicht zuletzt kann der Religionsunterricht in der Schule bereits bestehende, eventuell fundamentalistische religiöse Erziehung im Elternhaus bekräftigen, so dass dann mit Berufung auf ein religiöses Familien- und Erziehungsbild liberale Formen des Aufwachsens als Bedrohung erlebt werden. Dies kann zu einem Integrationshinderis werden.

Zwar sind aus psychologischer Sicht die bedenklichen Aspekte von dogmatisch-religiösen Erziehungspraktiken nicht zu unterschätzen, aber gleichzeitig ist festzuhalten: Nicht nur islamische Erziehungskonzeptionen, sondern generell religiös-traditionale Erziehungskonzeptionen stehen zum Teil im Widerspruch mit der säkularen Moderne. Was beispielsweise die Sexualität betrifft – wie z.B. die Überwachung der weiblichen Sexualität – so ist der restriktive Umgang nicht nur eine spezifisch islamische Haltung, sondern ein typisches Zeichen religiös fundamentalistischer Orientierungen (z.B. die christlich fundamentalistische Gruppe der 12 Stämme, die ihre Kinder nicht in den Sexualekundeunterricht schicken).

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

Die wissenschaftliche Begleitung des islamischen Religionsunterrichts in NRW umfasst eine Längsschnittanalyse der Schüler-, Eltern- und Lehrerdaten im Zeitraum von 2014 bis 2018. Insgesamt wurden bei der ersten Erhebung 580 Fragebögen an Eltern muslimischer Schülerinnen und Schüler verteilt, davon 235 Fragebögen in Grundschule und 345 Fragebögen in weiterführenden Schulen. Ferner nahmen 56 Grundschülerinnen und 211 SchülerInnen der weiterführenden Schulen an der Befragung teil.

Die Rücklaufquote betrug etwa 40% bei den Eltern und 51% bei den Schülerinnen und Schülern. Hier werden nur ausgewählte Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes an den Grundschulen wiedergegeben.

Befragungsergebnisse an den Grundschulen

Von den 56 Schülern der Stichprobe besuchten 53,6% die dritte und 46,4% die vierte Jahrgangsstufe; 64,3% waren Mädchen und etwa 35%

Jungen. Der größte Teil (96,4%) von ihnen war in Deutschland geboren.

Nach ihren Freundschaften ge-fragt, gab eine deutliche Mehrheit (71%) an, dass ihre Freundschaften gemischt seien (Deutsche und Nicht-deutsche). Für mehr als die Hälfte war die Religionszugehörigkeit nicht wichtig. Etwa knapp 40% antworteten auf die Frage »Ist es dir wichtig, ob Deine Freunde Muslime sind?« mit »Es ist mir egal«, hingegen war für knapp ein Drittel (32%) die Religionszugehörigkeit ihrer Freundinnen und Freunde wichtig.

Einschätzung des Unterrichtsklimas

Die Erfassung der Beziehungen zu den Lehrkräften erfolgte anhand der Schüleraussagen. Für die Interpretation der Ergebnisse wurden die Antwortkategorien ‚eher ja‘ und ‚ja‘ als Zustimmung zusammengefasst.

Die Lehrkraft/Schülerinnen und Schüler-Beziehung wurde überwiegend positiv bewertet. Die meiste Zustimmung erhielt die Aussage »Die islamische Religionslehrerin/ der islamische Religionslehrer hilft uns« (76,8% stimmten mit ‚Ja‘ und 16,1% mit ‚eher Ja‘). Die geringste Zustimmung erfuhr die Aussage »Wenn uns etwas nicht gefällt, dann sagen wir es unserer islamischen Religionslehrerin/ unserem islamischen Religionslehrer« (‚Ja‘: 34,5% und ‚eher Ja‘: 32,7%).

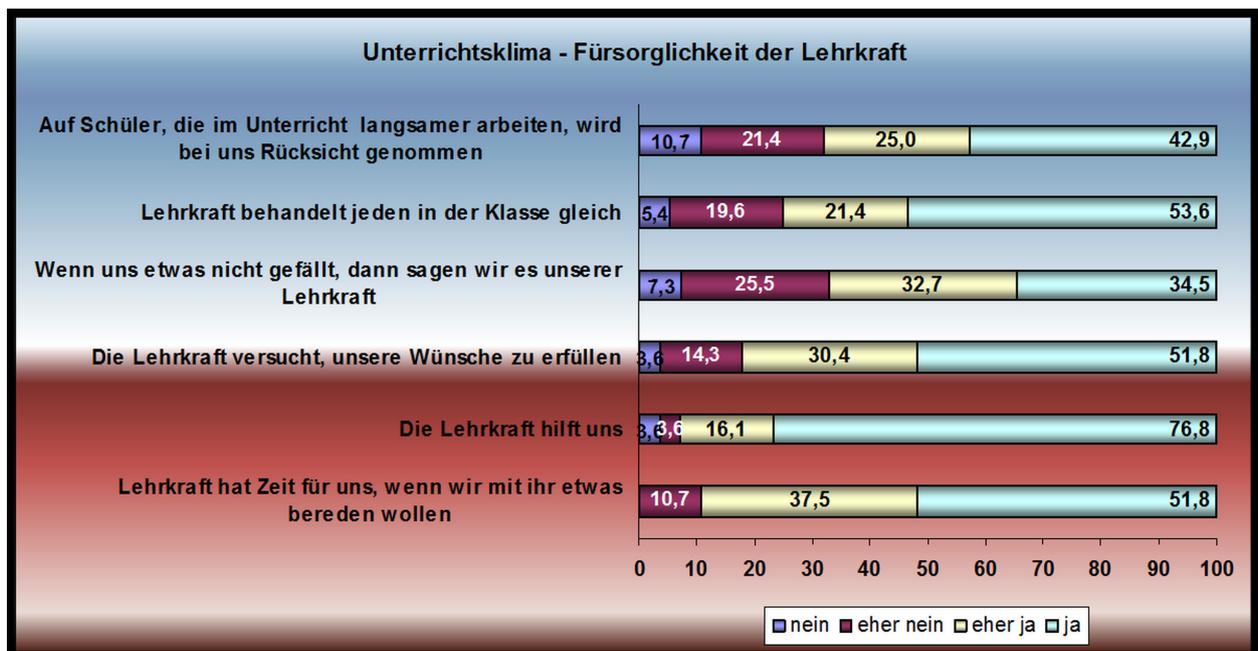


Abb.1: Befragungsergebnisse zum Unterrichtsklima und der Fürsorglichkeit der Lehrkraft

Die inhaltliche Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts wurde überwiegend positiv bewertet. 96% der befragten Schüler stimmten der Aussage »Unsere islamische Religionslehrerin/ unser isla-

mischer Religionslehrer erklärt im Unterricht alles so, dass ich das auch verstehe«, zu. Hingegen lehnten 78% die Aussage »Im Unterricht wird alles zu schnell erklärt« ab.

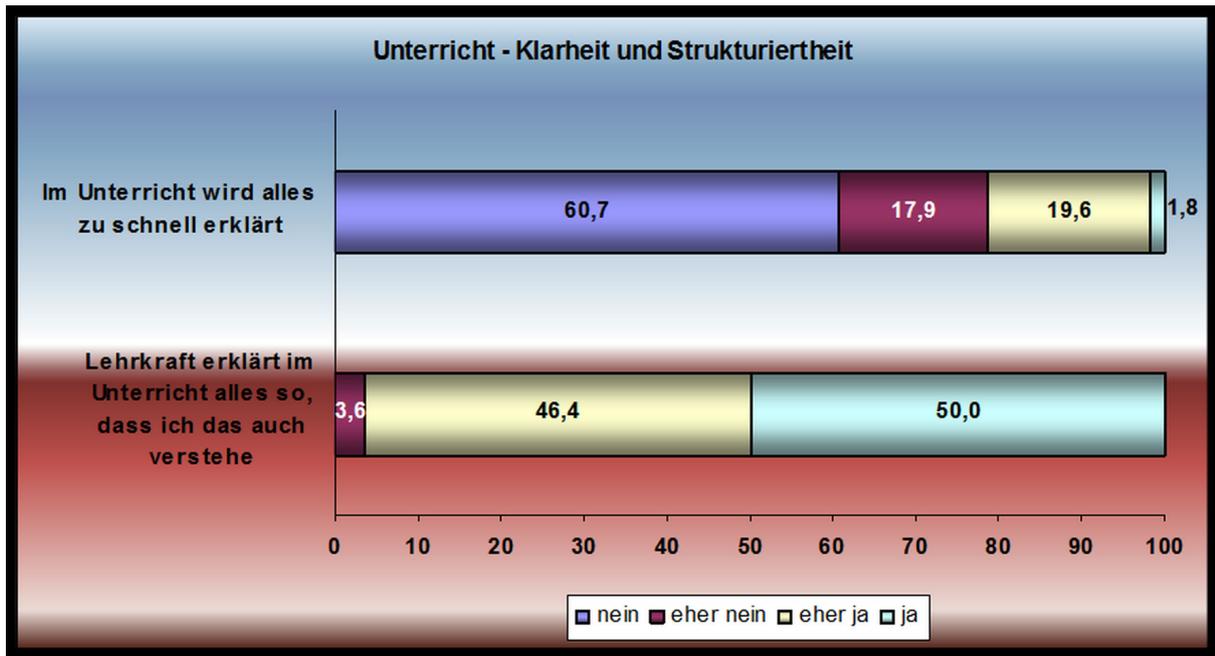


Abb.2: Befragungsergebnisse zur Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts

Lehr- und Lerninhalte

Die Lehr- und Lerninhalte des islamischen Religionsunterrichts wurden anhand von acht Aussagen ermittelt. Die Mehrheit gab an, dass sie im islamischen Religionsunterricht die in den Aus-

gen enthaltenen Themen gelernt haben. Kenntnisse über den Propheten Mohammed und über die islamischen Feste erwarben je 98% sowie über Allah 94% der Befragten; Wissen über die islamische Familie dagegen 82% und über andere Religionen 71% der Schülerinnen und Schüler.

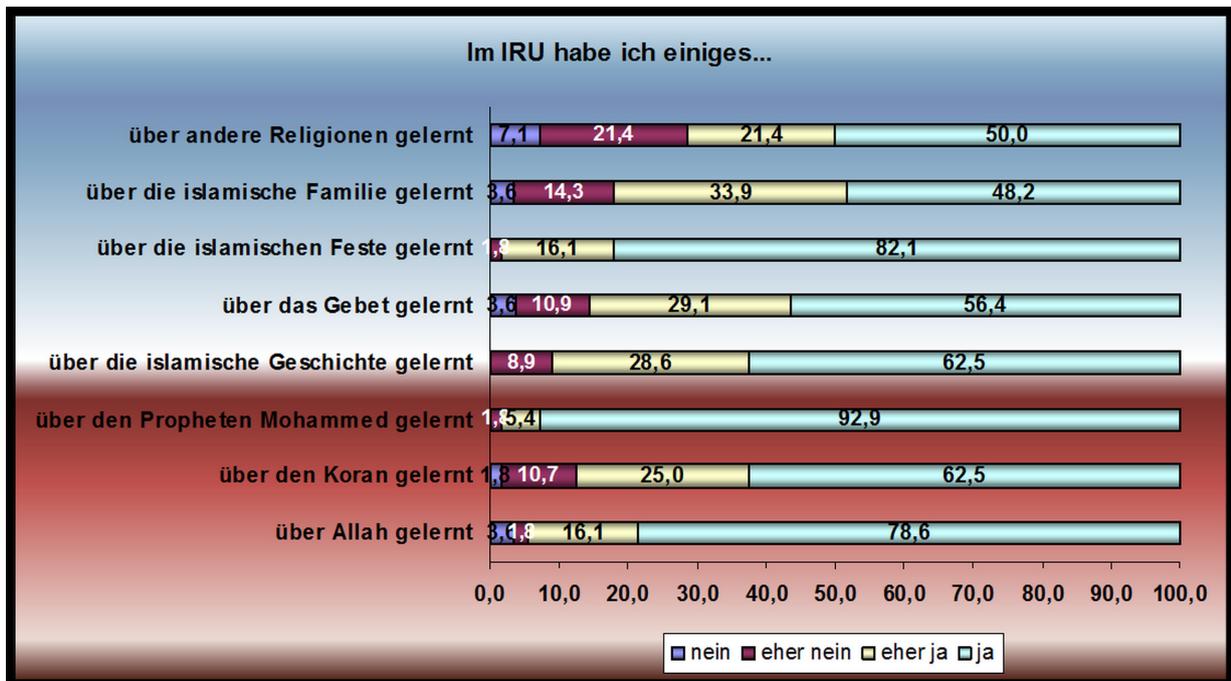


Abb.3: Befragungsergebnisse zu den Inhalten des islamischen Religionsunterrichts

Neben Fragen zu den Inhalten des islamischen Religionsunterrichts wurden die Schüler nach ihren Wünschen zu Kenntnissen über andere Religionen gefragt. Hier äußerten etwa die Hälfte (51 %) den Wunsch nach mehr Kenntnissen über andere Religionen. Darüber hinaus waren für etwa 38 % der Befragten andere Religionen genauso wichtig wie der Islam. Es ist also keineswegs von einer Selbstgenügsamkeit der Muslime auszugehen, sondern der Unterricht scheint bei den Schülern Interesse auch nach anderen Religionen zu wecken.

Religiöse Sozialisation außerhalb der Schule

Die religiöse Sozialisation von Menschen wird in den allerseltensten Fällen nur von der Schule übernommen; hier ist – neben den häuslich-familialen Impulsen – insbesondere die Rolle der außerhäuslichen Sozialisierung, wie etwa der Moscheen, von eminenter Bedeutung, auch wenn die Effekte von Schule und Moschee im Einzelfall nicht ganz auseinandergehalten werden können. Vor diesem Hintergrund wurde gefragt, inwieweit

Schüler auch außerhalb der Schule Impulse für ihre religiöse Sozialisation bekommen.

Im Ergebnis zeigte sich, dass etwa 47 % der Befragten auch einen Islamunterricht in der Moschee besuchten; knapp 66 % gingen sogar mindestens einmal in der Woche in eine Moschee. Hingegen gaben lediglich etwa nur 9 % der Befragten an, nie eine Moschee besucht zu haben. Insofern wird an diesen Zahlen deutlich, dass der »religiöse Impuls« bzw. die gewünschte »religiöse Mündigkeit« nicht allein von der Schule, sondern von verschiedenen Seiten zugleich kommt.

Fragen und Wünsche an den IRU

Zuletzt wurden die Schüler in einem offenen Format gefragt, ob und bejahendenfalls welche Wünsche sie mit Blick auf den islamischen Religionsunterricht haben. Etwa 57 % von ihnen beantworteten diese Frage.

Tabellarisch seien hier die von den Schülern erwähnten Aspekte und ihre Intensität (Anzahl) festgehalten:

Tab. 1: Was wünschen sich Schüler in Bezug auf islamischen Religionsunterricht?

| Dimensionen | Anzahl der Nennungen |
|--|----------------------|
| Islamischer Religionsunterricht allgemein | |
| Mehr IRU an der Schule und für alle Kinder | 5 |
| Unterrichtsklima | |
| Schüler sind laut | 5 |
| Lehrkraft | |
| Lehrkraft ist toll | 3 |
| Lehrkraft soll netter werden | 3 |
| Lehrkraft lieber mit Kopftuch | 2 |
| Lehr- und Lerninhalte | |
| Mehr Filme | 7 |
| Ausflüge | 4 |
| Über den Propheten lernen | 3 |
| Geschichten über Mohammed | 3 |
| Sonstiges | |
| Wünsche mir, eine Pilgerfahrt zu machen | 3 |
| Mehr Spiel | 5 |

Fasst man die bisherigen Ergebnisse sowie die Anregungen und Wünsche der Schüler zusammen, so wird die weitestgehende Zufriedenheit mit dem Unterricht deutlich. Allenfalls ist für die

künftige Unterrichtsgestaltung der Wunsch nach visuellen und mehr spielerischen Materialien zu berücksichtigen.

Literatur:

Uslucan, Haci-Halil, *Integration durch islamischen Religionsunterricht?*, in: Meyer, Hendrik/ Schubert, Klaus (Hg.), *Politik und Islam*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften 2011, 145-167.

Uslucan, Haci-Halil, *Islam in der Schule: Ängste, Erfahrungen und Effekte*, in: Matzner, Michael (Hg.), *Handbuch Migration und Bildung*, Weinheim: Beltz 2012, 315-330.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), *Viele Götter, ein Staat: Religiöse Vielfalt und*

Teilhabe im Einwanderungsland. Jahresgutachten 2016 mit Integrationsbarometer, Berlin 2016.

Anmerkung:

¹ Dieser Beitrag ist bereits erschienen in der Zeitschrift *Schulverwaltung*: Uslucan, Haci-Halil, *Islamischer Religionsunterricht an nordrhein-westfälischen Schulen. Pädagogische und integrationspolitische Dimensionen*, in: *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen* 27(2016), H.9, 239-242. 

»Pluralitätsfähigkeit« als Bildungsziel? Einige Überlegungen zur interreligiösen Bildung in der Migrationsgesellschaft¹

Von Prof. Dr. Dr. Joachim Willems, Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik, Universität Oldenburg

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Die folgenden Bemerkungen beziehen sich kommentierend auf die Beiträge im Arbeitsforum »Interreligiöse Bildung in Religionsunterricht und Schule« von Haci-Halil Uslucan, Friedrich Schweitzer und von Lehrerinnen der Regenbogen-Grundschule in Berlin-Neukölln.

Würdigungen interreligiöser Bildung in Religionsunterricht und Schule

Die Beiträge zum Arbeitsforum zeigen in vielerlei Hinsicht, was im Blick auf interreligiöse Bildung in Religionsunterricht und Schule erreicht werden konnte. Friedrich Schweitzer hat in seinem Beitrag eindrücklich dargestellt, dass in den Kirchen und der Gesellschaft insgesamt »vor allem in den letzten Jahren und Jahrzehnten wesentliche Schritte hin zu einer interreligiösen Öffnung gegangen worden sind.«²

Zu diesen interreligiösen Öffnungsprozessen gehört auch die Einführung von islamischem Religionsunterricht, mit dem sich Haci-Halil Uslucans Beitrag befasst hat. Bei allen religionsverfassungsrechtlichen Problemen mit Blick auf die Frage, wer eigentlich innerhalb des Islam die »Religionsgemeinschaften« sind, in Übereinstimmung mit denen Religionsunterricht laut Grundgesetz (Art. 7 Abs. 3) erteilt wird, ermöglichen die Beiratsmodelle in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen immerhin, dass bekenntnisgebundener Islamischer Religionsunterricht als reguläres Lehrfach erteilt wird. Ähnliches gilt für die unterschiedlichen Modellversuche in anderen westdeutschen Bundesländern. Mit der Einführung gelingt zumindest ein Schritt auf dem Wege der rechtlich, ethisch und politisch gebotenen Gleichbehandlung von Musliminnen und Muslimen. Versteht man den Religionsunterricht von Art. 4 Grundgesetz her, dann ist die Aufgabe dieses Unterrichts wie der ganzen Schule, die Heranwachsenden zu einer kriterienbewussten Wahrnehmung ihrer Freiheitsrechte zu befähigen.³ Dies geschieht im

Religionsunterricht, der somit weniger ein Recht der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften ist, sondern ein Recht der Schülerinnen und Schüler (vgl. Schweitzer 2013). Nichtsdestotrotz ist die Einbeziehung von islamischen Religionsgemeinschaften in die Gestaltung des Schulfachs Islamischer Religionsunterricht ein nicht zu unterschätzendes integrations- und religionspolitisches Signal, da damit eine Aufwertung und Anerkennung dieser Gemeinschaften verbunden ist und sie zugleich gefordert werden, sich mit ihren religiösen, theologischen und pädagogischen Positionen in gesellschaftliche Diskurse einzubringen.

Uslucans Zahlen⁴ zeigen den starken Wunsch nach Islamischem Religionsunterricht (so von 82% der Türkei-Stämmigen) und die hohe Zufriedenheit mit dem Fach (98% der Schülerinnen und Schüler im Islamischen Religionsunterricht an den weiterführenden Schulen gefällt der Islamische Religionsunterricht). Die Zahlen von Schülerinnen und Schülern, die am Islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen teilnehmen, wächst schnell (2013/14: 4500 Personen; 2014/15: 6500 Personen; 2015/16: 13.000 Personen). Dennoch – und das dämpft den Optimismus – erhalten 2015/16 damit immer noch nicht einmal fünf Prozent der muslimischen Schülerinnen und Schüler Islamischen Religionsunterricht.

Das mehrfach mit Preisen ausgezeichnete Projekt PRiL (Projekt der Regenbogenschule für interreligiöses und interkulturelles Lernen) der Berliner Regenbogen-Grundschule macht deutlich, wie eine Schule (und der Religionsunterricht) versucht, sich auf religiöse und weltanschauliche Vielfalt einzustellen. Schon 2011 hatte Rita Schickle, Religionslehrerin an der Regenbogen-Grundschule, die Entstehung von PRiL beschrieben. Sie berichtet, dass ihre Halskette mit einem Kreuz misstrauisch beäugt worden sei und Schülerinnen und Schüler sie hin und wieder gefragt hätten, ob sie Christin sei. »Erschreckend für mich war ihre Reaktion auf meine Antwort, sie blickten mich an, als sei ich aussätzig. Ich fühlte mich nicht mehr wohl in meiner Schule. Als dann noch weinend einige meiner Religionsschüler zu mir kamen und mir mitteilten, dass sie als ‚Christ‘

beschimpft worden seien oder dass muslimische Schüler während der Fastenzeit Kinder, die ihr Frühstücksbrot essen wollten, aus der Klasse verwiesen haben, war für mich der Zeitpunkt zum Handeln gekommen.« (Schickle 2011, 19)

Schickle initiierte in der Folge ein Projekt, mit dem die Schule am Wettbewerb *Schulen im Triolog* teilnahm. In Zusammenarbeit mit dem Fach Kunst sollten unter der Überschrift *Himmel und Hölle* »die Vorstellungswelten der Schüler [...] den Jenseitsaussagen der Religionen Judentum, Christentum und Islam begegnen« (ebd.). Die Projektarbeiten werden seitdem in unterschiedlichen Formaten fortgesetzt und prägen das Profil der Schule. Gegenwärtig widmen sich ausgewählte Klassenstufen ein Schuljahr lang im fächerverbindenden Unterricht (Religions-/ Weltanschauungsunterricht und verschiedene künstlerische Fächer) jeweils zwei Stunden pro Woche in weltanschaulich-religiös heterogenen Gruppen einem gemeinsamen Thema.⁵ Schickle beschreibt den positiven Effekt von PRIIL: »Ich erreiche Menschen, bleibe in Erinnerung, bin nicht mehr ‚ausständig‘ – die Christen sind, obwohl immer mehr zur Minderheit gehörend, bei den Schülern geschätzt, geachtet und auch geliebt. Trotz aller zusätzlichen Aufgaben und dem zusätzlichen Zeitaufwand wurde der evangelische Religionsunterricht wieder populär. Eltern und Schüler erfahren, dass wir auch ihre Religion respektieren, kennen (und gegebenenfalls auch mit ihr argumentieren). Sie spürten, dass wir niemanden missionieren wollen, sondern nur erklären, bzw. aufklären wollen. Niemand scheut sich zu fragen, welcher Konfession ich angehöre, die Schülerinnen und Schüler vertrauen mir.« (Schickle 2011, 22)

Problemanzeigen: Pluralitätsfähigkeit?

Vor dem Hintergrund der Frage nach der Pluralitätsfähigkeit der Schulen bzw. der Schülerinnen und Schüler, die in ihnen lernen, der Lehrerinnen und Lehrer, die in ihnen unterrichten, und der Schulleitungen wäre zunächst zu klären, was denn jemanden fähig zur Pluralität macht. Mit der terminologischen Klärung durch Schweitzer müsste hier eher von Pluralismusfähigkeit gesprochen werden. Denn in *Pluralität*, mit Schweitzer verstanden als »eine Gegebenheit, nämlich die gegebene religiöse und weltanschauliche Vielfalt«, leben wir *nolens volens* alle, ob fähig oder nicht. Schule dagegen hat nach Schweitzer die Aufgabe daran mitzuwirken, dass mit dieser Vielfalt reflektiert umgegangen wird. Dies bezeichnet er als *Pluralismus*. Pluralitäts- bzw. Pluralismusfähigkeit im Blick auf religiös-

weltanschauliche Diversität wird in der EKD-Denkschrift *Religiöse Orientierung gewinnen* (EKD 2014, 65) zum einen so verstanden, dass vor allem bestimmte Einstellungen und Haltungen in den Blick kommen (gekennzeichnet mit den Stichworten Frieden und Toleranz sowie Freiheit, Anerkennung und Respekt), verbunden mit der Fähigkeit, für sich selbst Orientierung zu gewinnen (ebd., 56). Zum anderen geht es um eine gewisse »Vertrautheit mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen [...], da ein reflektierter Umgang mit diesen auch ein Wissen und Verstehen dessen einschließt, was jeweils beurteilt werden soll« (ebd., 67).

Im Anschluss an diese hier nur grob dargestellte Differenzierung⁶ und an die Beiträge im Arbeitsforum »Interreligiöse Bildung in Religionsunterricht und Schule« sollen nun drei Problemanzeigen formuliert werden.

(1.) Unterrichtsinhalte zur Förderung von Pluralitätsfähigkeit in der Einwanderungsgesellschaft

Schaut man auf die verfügbaren Informationen zu den interreligiösen Projekten der Regenbogen-Schule, so scheint es, dass Werteerziehung und künstlerische Tätigkeit deutlich im Vordergrund stehen. Auffällig ist, dass genuin theologische Fragen und Themen, zumindest in der Darstellung durch Rita Schickle und beim Vortrag während des Arbeitsforums, kaum eine Rolle spielen. Die methodisch aufwändiger gestalteten Phasen der PRIIL-Projekte haben zwar jeweils einen lockeren Bezug zu religiösen Themen, es wird aber nicht klar, inwiefern in diesen Phasen ein spezifisch *religiöses* Lernen stattfindet.

Dies kann man z.B. fragen mit Blick auf die Projektphase zur Arche Noah und zum Abschlussfest *Arche Noah – Zurück in die Zukunft*. Die Grundschülerinnen und Grundschüler führen dabei Szenen »zur Rettung« der »Werte« Frieden, Verantwortung, Toleranz, Mitgefühl, Liebe oder Hoffnung auf: »Symbolisch mit den Werten beladen, ging unsere Arche auf Reisen, um an neue Ufer zu gelangen.« (Schickle 2011, 21) Was hier geschieht, ist eine Ethisierung und Moralisierung kaum noch von Religion, weil diese als solche ja nicht vorkommt, sondern allenfalls von Motiven aus religiösen Traditionen. Theologische Fragen, die sich im Kontext der Sintflut-Erzählung auch Kinder im Grundschulalter stellen könnten (vgl. Klaaßen 2008; Fricke 2005, insbes. 440-451), bekommen hier, zumindest der zitierten Darstellung nach, keinen Raum. Eine wirkliche Beschäftigung mit dem Inhalt von Bibel und Koran findet nicht statt, zumindest kann man es dem erwähn-

ten Text nicht entnehmen. Und inwiefern ‚elementare Strukturen‘ (vgl. Schweitzer 2003, insbes. 9-30 bzw. 15-19) des biblischen Texts oder der Erzählungen über Noah (Nuh) im Koran der Planung zugrunde liegen, bleibt offen. Exegetisch und systematisch-theologisch erscheint die Auslegung der Geschichte von der Arche Noah ja nicht unbedingt als naheliegend. Wer rettet denn die genannten »Werte« vor wem? Die Kinder vor der Flut, die Gott schickt? Vermutlich kann man in diesem Kontext nur sinnvoll über Mitgefühl reden, wenn man die Anstößigkeiten von Gen. 6-9 schnell umschiffet – oder wenn man sich wirklich intensiv damit auseinandersetzt. Dafür aber reicht es nicht, die Geschichte zu erzählen und für eine Vermittlung von Werten zu funktionalisieren, deren Geltung offensichtlich ganz unabhängig von der Noah-Überlieferung feststeht. Eine Auseinandersetzung mit der Erzählung von der Sintflut könnte Fragen aufwerfen, die nicht nur die Kinder irritieren, sondern auch die Lehrkräfte – und die die einen wie die anderen theologisch herausfordern: Was ist das für ein Gott, der das »Ende allen Fleisches« (Gen. 6,13) beschließt und fast das gesamte Leben auf der Erde vernichtet (Gen. 6,17; 7,22f.)? Darf man Mitgefühl haben mit den Menschen, deren »Bosheit groß war auf Erden« (Gen. 6,5)? Welche Haltung zu den ‚Gottlosen‘ oder ‚Ungläubigen‘ legt das Handeln Gottes hier eigentlich nahe? Und was ist das für ein Gott, der in der Bibel (aber nicht im Koran) bedauert, die Menschen überhaupt geschaffen zu haben (Gen. 6,6), und der sich nach der Vernichtung noch einmal umentscheidet und entscheidet, keine weiteren Sintfluten zu schicken (Gen. 8,21f.)? Dies sind ja nicht nur Fragen von Erwachsenen, sondern gerade auch von Kindern, wenn sie denn diese Geschichten wirklich hören.

Dem Verständnis der EKD-Denkschrift *Religiöse Orientierung gewinnen* entsprechend gehört es zu den Aufgaben eines pluralitätsfähigen Religionsunterrichts, »die Wurzeln von Pluralitätsfähigkeit, Toleranz, Respekt und Anerkennung für den anderen in der eigenen religiösen Tradition zu identifizieren und auf diese Weise als Orientierungsressource verfügbar zu machen« (EKD 2014, 67). Wie und ob dies im Kontext von PRiiL gelingt, bleibt in den Darstellungen des Projekts freilich offen.

Auch mit Blick auf den Islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen stellen sich Fragen nach den Inhalten. Uslucans Daten legen nahe, dass dieser Unterricht stark traditionsorientiert und an der religiösen Praxis und Lebensführung ausgerichtet ist. Als Themen stehen in der Grundschule im Vordergrund: Koran, Gebet, is-

lamische Geschichte, islamische Familie. In den weiterführenden Schulen geben fast alle Befragten an gelernt zu haben, »dass Mohammed der Prophet Allahs« und »der Koran das Wort Allahs ist« (99% und 97%). Darüber hinaus haben nach eigenen Angaben 60% bzw. 74% der befragten Schülerinnen und Schüler gelernt, die Sure Fatiha bzw. das Glaubensbekenntnis (Schahada) aufzusagen (jeweils Antworten »stimmt genau« und »stimmt eher« addiert).

Traditionsorientierung ist ein wesentliches Moment im Religionsunterricht gleich welcher religiösen Ausrichtung, insofern als es in Bildungsprozessen darum geht, das Geworden-Sein der jeweiligen Gegenwart zu verstehen und in der Auseinandersetzung mit der Herkunft und der historischen Entwicklung von Glaubensinhalten, Überzeugungen, Motiven, Ritualen, Gesten, Sprachformen und so weiter die Welt und die eigene Position in ihr zu erschließen und zu gestalten. Während aber im Blick auf die Überlegungen zu Noah im Projekt der Regenbogen-Schule die Auseinandersetzung mit religiöser Tradition und ihren Inhalten zu kurz zu kommen scheint, stellen sich im Blick auf den Islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen die Fragen, ob 1. die Traditionsorientierung auch durch eine Gegenwarts- und Problemorientierung ergänzt wird, und ob 2. die Tradition eher affirmierend, ggf. religionskundlich vermittelt oder tatsächlich hermeneutisch erschlossen wird. In diesem Zusammenhang wäre interessant zu erfahren, wie die genannten Themenfelder im Unterricht thematisiert werden. Dies gilt gerade angesichts der Kritikpunkte von Uslucan am konfessionellen Religionsunterricht. Denn weniger von den Themen und der Organisationsform der Unterrichts (konfessionell, kooperativ-dialogisch, religionskundlich), als vielmehr von der Art und Weise der Thematisierung hängt ab, ob Unterricht zu Vereinfachungen, Überlegenheitsansprüchen und Abwertungen anderer Religionen führt oder ob kritische Nachfragen möglich und erwünscht sind.

Hier scheint es in der Forschung noch einige Desiderate zu geben. Auch mit Blick auf die Sekundarstufe I, wo erfreulich häufig andere Religionen als Thema des Islamischen Religionsunterrichts genannt werden, bleibt offen, was hier tatsächlich interreligiös und religionskundlich gelernt wird. Die Zahlen der Befragung legen z.B. nahe, dass zwar fast alle Befragten im Islamischen Religionsunterricht gelernt haben, dass »Moses und Jesus auch Propheten Allahs« sind, dass aber mindestens ein Viertel dieser Befragten dies nicht so verstanden hat, dass damit (auch) etwas über

Juden und Christen gelernt wurde. Was aber ist es dann genau, was die Befragten über andere Religionen gelernt haben, und welche religionskundliche oder interreligiöse Didaktik lag dem Unterricht zugrunde?

(2.) Religionslosigkeit, religiös-weltanschauliche Pluralität und interweltanschauliche Bildung

Als eine von mehreren offenen Fragen nennt Schweitzer in seinem Vortrag die Frage, wie die Konfessionslosen in den Blick genommen werden können. Als konfessionslos gelten in Statistiken Menschen, die nicht Mitglied einer institutionalisierten Religionsgemeinschaft sind. Mir scheint es präziser, zwischen religiösen und nichtreligiösen Menschen zu unterscheiden, und zwar aus zwei Gründen: Zum einen sind unter den Konfessionslosen zahlreiche Menschen, die sich als religiös verstehen und sich möglicherweise auch einer bestimmten Glaubenstradition zurechnen – in welchen Verbundenheits- und Distanzierungsgraden auch immer. Zum anderen gibt es auch unter Kirchenmitgliedern überzeugte Atheisten und Agnostiker. Die für den Religionsunterricht und interreligiöse Dialoge relevante Unterscheidung ist dann aber nicht diejenige nach formalen (Nicht-)Mitgliedschaften, sondern nach tatsächlichen weltanschaulichen Optionen. Aus diesem Grund plädiere ich dafür, von ‚interweltanschaulicher‘ Bildung zu sprechen.

Auch die Regenbogen-Grundschule vertritt mit Nachdruck, dass nichtreligiöse Weltanschauungen einen Platz im gemeinsamen Lernen haben müssen. Deshalb wurden die Dialogprojekte der Schule zu PRiiL weiterentwickelt und der vom Humanistischen Verband verantwortete Lebenskundeunterricht als nichtreligiöses Angebot in die Projektarbeit integriert. (Schickle 2011, 20)

Die Einbeziehung von nichtreligiösen Weltanschauungen in interweltanschauliche Bildung stellt vor einige Herausforderungen: Zunächst einmal besteht ein Forschungsdesiderat darin, die weltanschaulichen Optionen von Nichtreligiösen zu kartographieren: Anders als die monotheistischen Religionen kennen die nichtreligiösen Überzeugungen in der Regel keine in größeren, gar organisierten Gruppen anerkannten Referenzpunkte wie kanonische Schriften oder Rituale. Insofern ist es noch schwieriger, nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler als eine einheitliche Gruppe in Unterscheidung von anderen Gruppen in den Blick zu bekommen, als es das schon bei den in sich sehr heterogenen Gruppen der christlichen, muslimischen oder buddhistischen Schülerinnen und Schüler ist. Darüber hinaus stellt

sich die Frage, mit welchen nichtreligiösen Phänomenen sich Lernende in einem interweltanschaulichen Lernen unter Einbezug der Nichtreligiösen denn auseinandersetzen sollen, um etwas über Religionslosigkeit zu erfahren oder gar von Religionslosigkeit zu lernen. Marx, Feuerbach, Nietzsche oder Freud sind zwar Klassiker der Religionskritik und als solche relevante Unterrichtsinhalte, aber eben in den meisten Fällen keine Bezugsgrößen für nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler. Selbst die im Humanistischen Verband organisierten Nichtreligiösen verzichten in ihrer Satzung darauf, in irgendeiner Form ihre Weltanschauung präziser zu definieren als mit dem vagen Begriff eines »modernen weltlichen Humanismus« (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands 2015, §2 Abs. 1). An anderer Stelle beschreibt der Humanistische Verband Deutschlands sein Selbstverständnis wie folgt: »Das Selbstverständnis des Humanistischen Verbandes ist keine Doktrin, keine Theorie, keine geschlossene Weltanschauung, kein Bekenntnis« (Humanistischer Verband Deutschlands 2001, 3). Dies ist insofern bemerkenswert, als der Lebenskundeunterricht des Humanistischen Verbandes in Berlin als Weltanschauungsunterricht erteilt wird und damit mit demselben Status wie der Religionsunterricht (vgl. § 13 Abs. 1 Berliner Schulgesetz). Beansprucht werden also die Rechte einer Weltanschauungsgemeinschaft, Weltanschauungsunterricht anzubieten, aber ohne eine Weltanschauung zu vertreten.

Dieser Widerspruch bildet sich auch im ‚interweltanschaulichen‘ Unterricht von PRiiL ab. Die Regenbogen-Grundschule stellt PRiiL als Projekt dar, das sich »ein Jahr lang den drei großen monotheistischen Weltreligionen sowie der humanistischen Weltanschauung« widme.⁷ In der Darstellung der Lehrerin für Lebenskunde während des Arbeitsforums wurde diese »humanistische Weltanschauung« gerade nicht als (partikulare) Weltanschauung neben anderen präsentiert, sondern als die ‚neutrale‘ Option für alle nichtreligiösen Kinder. Dies entspricht einer beim Humanistischen Verband verbreiteten Haltung, im Unterschied zu den religiösen Sichtweisen, ‚neutrale‘ bzw. ‚objektive‘ (z.B. ‚wissenschaftliche‘) Positionen zu beziehen⁸ und ‚die Konfessionsfreien‘ zu repräsentieren – ein Anspruch, der angesichts der geringen Mitgliederzahlen noch weniger gedeckt ist als der Anspruch der islamischen Verbände, für ‚die‘ Muslime zu sprechen. Dagegen ist darauf hinzuweisen, dass Lebenskunde schulrechtlich betrachtet nur deshalb in der Regenbogen-Grundschule unterrichtet werden kann, weil es sich um eine den Religionen äquivalente, aber eben säkulare Weltanschauung handelt, nicht um

ein Sammelbecken für *ex negativo* definierte ‚Religionsfreie‘.

Problematisch ist auch die Formulierung der Projekt-Darstellung, wenn es heißt, »die Schüler*innen im humanistischen Unterricht« würden lernen, »warum in einer Demokratie nicht die Heiligen Bücher, sondern die Menschenrechte entscheidend sind und nur eine säkulare Gesellschaftsordnung Vielfalt garantiert.«⁹ Eine solche Formulierung erweckt den Anschein, man würde im Religionsunterricht lernen, dass die ‚Heiligen Bücher‘ über den Menschenrechten stehen würden und eine säkulare oder plurale Gesellschaftsordnung nicht unterstützt würde (vgl. zum Lebenskunde-Unterricht auch Willems 2012).

(3.) Multiperspektivische Bearbeitungen von Pluralität und Reflexion von Machtverhältnissen

Bereits erwähnt wurde, dass die Lehrkräfte an der Regenbogen-Grundschule ihre interreligiöse und interweltanschauliche Arbeit in Reaktion auf Fälle von religiös konnotiertem Mobbing begonnen haben. Dies ist einerseits nachvollziehbar: Das System Schule reagiert pädagogisch auf eine Herausforderung. Andererseits ist eine pädagogische Bearbeitung der Situation, zumindest wenn dies die einzige Bearbeitungsform ist, alles andere als selbstverständlich: Wenn »muslimische Schüler während der Fastenzeit Kinder, die ihr Frühstücksbrot essen wollten, aus der Klasse verwiesen haben« (Schickle 2011, 19), dann müsste ja zunächst einmal disziplinarisch auf diese Schülerinnen und Schüler eingewirkt werden, damit sie ein solches Verhalten unterlassen, und die der Klasse verwiesenen Schülerinnen und Schüler müssten in ihren Rechten geschützt werden. Unabhängig davon, ob jemand etwas über Religionen weiß oder nicht bzw. lernen soll oder nicht, geht es hier darum, verbindliche Regeln einzuhalten. Zu diesen Regeln gehört, dass die einen das Recht haben, in Ruhe zu frühstücken, und die anderen ein Recht darauf, zu fasten und als Fastende nicht diskriminiert zu werden. Dazu muss man nichts über Religion wissen. Die oben beschriebene Moralisierung von (inter)religiöser Bildung ist unzureichend: Im Sinne einer Ausdifferenzierung von Moral und Recht geht es hier nämlich auch, wenn nicht vorrangig, um Recht.

Im Kontext von interreligiöser Bildung ist die rechtliche Dimension m.E. generell zu wenig im Blick. Das führt einerseits zu einer Pädagogisierung, andererseits zu einer ‚Religiosierung‘ von Konflikten. Mit ‚Religiosierung‘ ist eine einseitige Fokussierung religiöser Motivationen und Aspekte gemeint, wobei ausgeblendet wird, dass Kon-

flikte, Identitäten, Begegnungen immer auch in anderen Perspektiven betrachtet werden können und soziale, rechtliche, moralische und andere Dimensionen in ihnen eine Rolle spielen. In der Regel aber wird man einer Situation oder einem Menschen damit nicht gerecht: Ein Muslim ist mehr als ein Muslim, nämlich vielleicht ein Sohn und Bruder, Fußballspieler, Musikliebhaber, Berliner und so weiter. Diese verschiedenen Facetten einer Persönlichkeit werden situativ nicht ausgeschaltet, sondern bleiben – mal mehr im Vordergrund, mal mehr im Hintergrund – präsent. Deshalb gilt auch für Interaktionen zwischen Personen: Eine ausschließlich (inter)religiöse Situation gibt es nicht, sondern das Religiöse ist immer eingewoben in soziale und rechtliche Verhältnisse, kulturelle Prägungen, historische Gegebenheiten.

Daraus müssten Konsequenzen gezogen werden im Blick auf die religiös plurale Situation in Schulen, die Schweitzer zu Recht in den Blick nimmt und die in den Schilderungen von Schickle durchscheint. Wenn Schülerinnen und Schüler lernen sollen, sich in der Pluralität zu orientieren und diese mitzugestalten, dann benötigen sie eben mehr als (inter)religiöse Bildung, gerade auch mit Blick auf (inter)religiös relevante Situationen, nämlich beispielsweise Wissen um Rechte, politische Urteilsfähigkeit, soziale Kompetenz. Und wenn es die Aufgabe von Schule ist, sich auf religiöse und weltanschauliche Vielfalt einzustellen, dann gelingt dies nur, wenn diese Vielfalt auch politisch, moralisch und rechtlich gestaltet, historisch reflektiert, organisatorisch ermöglicht wird.

Konkret wird dies an folgendem Beispiel: Im Februar und März 2017 berichteten mehrere Medien darüber, dass am Johannes-Rau-Gymnasium in Wuppertal die Schulleitung die Lehrkräfte aufgefordert habe, betende Schülerinnen und Schüler darauf hinzuweisen, dass es nicht gestattet sei, »deutlich sichtbar [zu] beten«. Die Namen der Betenden sollten festgestellt und der Schulleitung gemeldet werden (Todeskino 2017). Ähnliche Auseinandersetzungen um die Zulässigkeit von islamischen Gebeten in Schulen gibt es in anderen Städten (vgl. Willems 2015).

Nun würden in diesen Fällen die Schulleitungen und Lehrkräfte, die Gebete in der Schule unterbinden wollen, sicherlich in den meisten Fällen nicht von sich sagen, dass sie gegen Vielfalt seien. Vielmehr geht es darum zu definieren, welche religiösen Äußerungen oder Tätigkeiten als legitim oder illegitim betrachtet werden. Wir alle ziehen Grenzen zwischen dem, was in der Schule (oder wo auch immer) noch als legitim gilt und

was schon nicht mehr. Letztlich aber muss entschieden werden, was erlaubt ist und was nicht: Dürfen die Schülerinnen und Schüler auf eine bestimmte Art und Weise beten – oder nicht? Da es hier um die Grundrechte dieser Personen geht, stößt eine pädagogische oder moralische Bearbeitung des Themas an ihre Grenze. Denn Grundrechte sind nicht im Unterricht verhandelbar. Und rechtlich gesehen geht es um genau das: eine Einschränkung der grundgesetzlich garantierten Glaubensfreiheit (Art. 4 GG), die auch das Recht beinhaltet, in der Schule das rituelle islamische Gebet zu vollziehen (vgl. BVerwG 6 C 20.10.). Insofern ist die Einschätzung der für Wuppertal zuständigen Bezirksregierung höchst fragwürdig, dass das »verfassungsmäßige Gebot des Funktionierens des Schulbetriebs und des Bildungsauftrags Art 5 GG [...] der Religionsausübung« vorgehe (zitiert in Todeskino 2017).

Nichts spricht dagegen, vieles spricht sogar dafür, mit Schweitzer dafür zu werben, dass eine Schule wie das Wuppertaler Gymnasium ihr Schulprofil weiterentwickelt und die Lehrkräfte ihre Kompetenzen mit Blick auf religiöse und interreligiöse Fragen erweitern. Möglicherweise hätte es dann gar nicht erst zu dem zitierten Schreiben der Schulleitung kommen müssen.

Mir ist der Hinweis auf die rechtliche Dimension dieses Falls aber deshalb wichtig, weil hier ein weiterer Aspekt hinzukommt: Das Verbot des Gebets wird in einem gesellschaftlichen Kontext ausgesprochen und durchgesetzt, der in Teilen geprägt ist durch antimuslimische Stereotype und Ausgrenzungen, wie ja auch gerade der nonchalante Umgang mit den Freiheitsrechten muslimischer Schüler in Wuppertal und anderswo zeigt. Da die Schule Teil der Gesellschaft ist, finden sich dadurch bestimmte Machtverhältnisse auch in der Schule wieder, die darüber hinaus als Institution von hierarchisch unterschiedenen Rollen gekennzeichnet ist. Machtverhältnisse zeigen sich in Gesellschaft wie Schule unter anderem darin, dass die Möglichkeit, in öffentlichen Diskursen Gehör zu finden, auf eine Art und Weise ungleich verteilt sind, die es Musliminnen und Muslimen unmöglich machen kann, im Sinne von Gayatri Chakravorty Spivak (1994) zu ‚sprechen‘.¹⁰

Verschiedene Studien beschäftigen sich mit Diskriminierungserfahrungen von Musliminnen und Muslimen (vgl. für Berlin: Open Society Institute 2010, 81f.). Es verwundert nicht, dass sich dabei die Sichtweisen von Muslimen und Nicht-Muslimen unterscheiden: 60% der Muslime, aber nur 22% der Nicht-Muslime in Berlin haben den Eindruck, dass in den Schulen »andere religiöse

Praktiken nicht genügend respektiert würden« (ebd., 77). Die Sicht der Mehrheitsgesellschaft kommt auch im Berliner Integrationskonzept zum Ausdruck, das den Islam im Kontext von Schule vor allem mit Konflikten assoziiert, die von muslimischen Familien verursacht würden (Abmeldung von Kindern von Klassenfahrten, vom Sexualkunde- und Sportunterricht) (ebd., 76) – und das, obwohl dieselbe Studie auch zu dem Ergebnis kommt, der Kontakt zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen in der Stadt sei »relativ gut« und es gebe »keine nennenswerten Konflikte« (ebd., 49).

Möglicherweise wird das Zusammenleben in der Schule als eher konflikthaft wahrgenommen, weil die Kontakte enger sind und man sich im Lebensraum Schule weniger gut aus dem Weg gehen kann. Dazu müssen (auch informelle) Regeln des Zusammenlebens ausgehandelt werden, wobei es dann nicht nur um die tatsächlich auftretenden konkreten Fragen geht wie die, ob bzw. wo muslimische Schüler ihre Gebete verrichten können. Vielmehr überlagert, wie es der Ethnologe Werner Schiffauer ausdrückt, der »diskursive Schutt«, der sich über die Jahre im Verhältnis von Muslimen und der Mehrheitsgesellschaft aufgetürmt hat, die jeweils konkreten Themen (Schiffauer 2015, 125). In einer solchen Situation kann es nicht darum gehen, in der Schule den Umgang mit religiöser Differenz und Diversität vorrangig moralisch zu bearbeiten, zumal dann nicht, wenn die Form dieses Umgangs mit Religion im Allgemeinen und mit dem Islam im Besonderen vor allem von individuellen Entscheidungen der jeweiligen Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleitern abhängt (vgl. Open Society Institute 2010, 78, aber auch das bereits geschilderte Beispiel aus Wuppertal). Und auch eine religionskundliche oder im engeren Sinne interreligiöse Thematisierung von religiöser Pluralität reicht nicht aus. Vielmehr müssen beide durch die Thematisierung und Reflexion von politischen und rechtlichen Fragen ergänzt werden.¹¹

Spricht man von Pluralitätsfähigkeit, so ist deshalb die Frage zu klären, wer eigentlich was als ‚plural‘ wahrnimmt und von welcher Normalitätserwartung aus Differenz konstituiert wird. Damit zusammen hängt die Frage, wer von wem welche Art von Pluralitätsfähigkeit verlangt (und verlangen kann). Unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen müssen daher Prozesse reflektiert werden, in denen Personen durch Fremd- oder Selbstzuschreibungen zu ‚Anderen‘ in ethnischer, kultureller, nationaler, religiöser oder sonstiger Hinsicht gemacht und damit ggf. exkludiert werden (vgl. Mecheril u.a. 2010, 12f.).

Anmerkungen:

¹ Dieser Beitrag ist entstanden im Kontext des Forschungsprojekts REVIER (Religiöse Vielfalt erleben – deuten – bewerten. Religionspädagogische Untersuchungen zum Umgang Jugendlicher mit religiös pluralen Situationen), gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, GZ: WI 2715/1–1 und WI 2715/2–1.

² Zitate hier und im Folgenden nach dem Manuskript des Vortrags.

³ So formuliert das Niedersächsische Schulgesetz, der Bildungsauftrag der Schule bestehe unter anderem darin, dass die Schülerinnen und Schüler fähig werden, »die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen« (NSchG §2 Abs. 1).

⁴ Ich beziehe mich hier und im Folgenden auf die Präsentation zu Uslucans Vortrag.

⁵ <http://u.epd.de/sns>

⁶ Vgl. ausführlich zu Dimensionen interreligiöser Kompetenz z.B. Willems 2011.

⁷ <http://www.regenbogen-grundschule.de/regenbogen/priiil.php>.

⁸ Vgl. z.B. die vom Humanistischen Verband unterstützte Amsterdam-Deklaration; <http://www.humanismus.de/amsterdam-deklaration>.

⁹ <http://www.regenbogen-grundschule.de/regenbogen/priiil.php>.

¹⁰ Dies wird ausführlich gezeigt an zwei Fallstudien in Willems 2017. Im ersten Fall gelingt es einem muslimischen Schüler nicht, sein Unbehagen an der stereotypen Darstellung eines muslimischen Terroristen in einem Theaterstück zum Ausdruck zu bringen; er sieht sich in der Zwickmühle, entweder seine Religion zu verleugnen oder sich mit dem Terroristen zu identifizieren. Beides will er nicht. Angesichts der Zuschreibungen durch seine Mitschüler und den Lehrer findet er aber keine alternative Weise, sich zu positionieren. Er wird in und durch gesellschaftliche Islam-Diskurse positioniert.

¹¹ Als Beispiel sei hier verwiesen auf die zweite Fallstudie in Willems 2017. In dieser Analyse eines Interviews mit einer Berliner muslimischen Schülerin wird deutlich, dass sie an sich die Erwartung gestellt sieht, sich in eine freiheitliche Gesellschaft zu integrieren, deren Regeln und Rechte aber für sie als Muslimin nicht zu gelten scheinen.

Literatur:

Amsterdam-Deklaration. Online verfügbar unter <http://www.humanismus.de/amsterdam-deklaration> (Download 04.05.2017).

Fricke, Michael, Schwierige' Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.

Humanistischer Verband Deutschlands, Humanistisches Selbstverständnis 2001. Online verfügbar unter <http://www.hvd-bb.de/sites/hvd-berlin.de/files/Humanistisches%20Selbstverst%C3%A4ndnis.pdf> (Download 04.05.2017).

Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin-Brandenburg e.V., Satzung. Online verfügbar unter http://www.hvd-bb.de/sites/hvd-bb.de/files/satzung_hvd-bb_november_2015.pdf (Download 04.05.2017).

Kirchenamt der EKD [= EKD], Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014. Online verfügbar unter https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/religioese_orientierung_gewinnen.pdf (Download 01.06.2017).

Klaaßen, Anne, Theologisieren mit Kindern. Unterrichtseinheit zu »An der Arche um Acht«, in: Schönberger Hefte (2008), H.2, 2-7.

Mecheril, Paul u.a., Migrationspädagogik, Weinheim/ Basel 2010.

Open Society Institute, Muslime in Berlin. At Home in Europe Project, New York/ London/ Budapest 2010, 81. Online verfügbar unter: https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/d-muslims-berlin-corrected-gm-20100610_0.pdf (Download 04.05.2017).

Schickle, Rita, PRIil – Projektarbeit in der Regenbogenschule, in: Zeitsprung (2011), H.1., 19-22.

Schiffauer, Werner, Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention, Berlin 2015.

Schweitzer, Friedrich, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a., Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2003.

Schweitzer, Friedrich, Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2013.

Spivak, Gayatri Chakravorty, Can the Subaltern Speak?, in: Williams, Patrick/ Chrisman, Laura (Hg.), Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader, New York 1994, 66-111.

Todeskino, Marie, Muslimische Schüler fallen durch »provokierendes Beten« auf – Wirbel an Wuppertaler Gymnasium. 01.03.2017, NRZ plus, www.derwesten.de/region/muslimische-schueler-fallen-durch-provozierendes-beten-auf-wirbel-an-wuppertaler-gymnasium-id209791697.html (Download 04.05.2017).

Willems, Joachim, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden 2011.

Willems, Joachim, Interreligiöses Lernen im Berliner Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterricht, in: Theo-Web 11 (2012), H.2, 51-80.

Willems, Joachim, Keine Bedrohung, sondern Wahrnehmung eines Grundrechts. Muslimische Gebete in der Schule, in: Theo-Web 14 (2015), H.1, 16-38.

Willems, Joachim, The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools– Two Case Studies. Erscheint in: International Journal of Practical Theology 2017 (accepted paper). 

Arbeitsforum 2: Schule als Projektionsraum

Einleitung

Von Dr. Christian Staffa, Evangelische Akademie zu Berlin

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Der Ort Schule zeichnet sich durch vielfältige Zuschreibungen und Reaktionen auf diese Zuschreibungen aus. Zum einen wird Schule verstanden als der Ort, der gesellschaftlichen Defizite zu bearbeiten hat (Kommunikationsfähigkeit, sogenannte Werte, Wissen, Interkulturalität, interreligiöse Kompetenz ...). Dies führt zu Überforderung und Abwehrreaktionen seitens der schulischen Akteure. Zum anderen wird Schule

als Machtraum erlebt und verstanden zur Disziplinierung und Einpassung des Nachwuchses.

In dem Arbeitsforum wurde den jeweiligen Zuschreibungen und ihren Folgen für die interreligiöse Kommunikationssituation nachgegangen. Dabei wurden aus erziehungswissenschaftlicher, praktisch pädagogischer christlicher und »migran-tischer« Sicht und der Perspektive von Schulerfahrung auf einer jüdischen Schule diese Zuschreibungen und die Bildungssituation an Schulen sehr grundsätzlich und auch kontrovers diskutiert. Deshalb dokumentieren wir hier den grundlegenden inhaltlichen Impuls für das Forum wie auch die sich daraus ergebenden kontroversen Thesenpapiere. An dieser Kontroverse gilt es weiter zu arbeiten. 

Schule als Projektionsraum

Von Dr. Thomas Geier, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Universität Halle-Wittenberg

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016.

Der Titel »Schule als Projektionsraum« lädt dazu ein, Schule in Ihren Möglichkeiten zu entwerfen und seiner Phantasie freien Raum dabei zu lassen, sich auszumalen, was alles in der Schule stattfinden könnte und vielleicht auch passieren sollte. Ich möchte hier hingegen eine Perspektive einnehmen, Schule zunächst einmal nicht nur als Teil wünschenswerter Lösungen gesellschaftlicher Probleme, sondern vielmehr auch als Teil dieser Probleme anzusehen. Dabei will ich aber keineswegs ausschließlich den Spielverderber geben. Im Gegenteil werde auch ich zum Abschluss meines Beitrags Möglichkeiten benennen, wie sich Schule in positiver Weise entwerfen könnte. Dies kann aus meiner Sicht aber nur im Durchgang einer kritischen Analyse des bestehenden Zustands geschehen, denn sonst wird Schule bloß idealistisch als Reparaturbetrieb der Gesellschaft entworfen und ihre Verflechtung in die bestehenden Probleme bereits vorab de-thematisiert. Pädagogik und somit auch die Schulpädagogik zeigt ihre spezifische Eigenart darin, mit dem betörenden Likör bereits schon dazustehen, bevor überhaupt eine sachliche Analyse der Sorgen stattgefunden hat. Will sagen, die Lösungen stehen oftmals schon bereit, bevor die Probleme ganz und gar analysiert wurden. Aber welche Probleme sind das überhaupt, die hier in Rede stehen? Aus Sicht einer empirischen Schul- und Bildungsforschung, wie ich sie als Erziehungswissenschaftler vertrete, besteht das Problem darin, dass Schule offenbar nicht in der Lage zu sein scheint, bestehende soziale Ungleichheiten und bildungsbezogene Benachteiligungen nicht nur Einzelner, sondern ganzer gesellschaftlicher Gruppen auszugleichen und zu beheben. Im Gegenteil (re-)produziert sie diese. Bestehende soziale Ungleichheiten werden in ihren Praktiken und Prozessen nicht nur bestätigt, sondern auch in eigenlogischer Art erzeugt. Diskriminierungskritisch lässt sich sagen, dass Schule als Organisation offenbar nicht in der Lage zu sein scheint, ihr Klientel allesamt und in gleicher Weise mit der von ihm benötigten Dienstleistung zu versorgen.

Empirische Ergebnisse, wie sie uns beispielsweise seitens der Bildungssoziologie vorliegen, zeigen seit Jahrzehnten – und dies auch schon lange vor PISA – auf nahezu monotone Weise den signifikanten Zusammenhang von schulischem Erfolg und sozialer Zugehörigkeit in Deutschland. Auch der letzte Bildungsbericht zeichnet da kein anderes Bild. In Teilen ist die pädagogische Diskussion zur Erklärung dessen aber so weit fortgeschritten, dass es zu einer folgenreichen Umstellung gekommen ist und die mir auch damit etwas zu tun zu haben scheint, was ich mit De-thematisierung schulischer Probleme meine. Stattdessen nämlich der signifikante Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Zugehörigkeit angesichts eines sich als egalitär verstehenden Systems kritisch thematisiert wird, hat sich der Diskurs dahin verlagert, in der *korrelativen* Beziehung zweier statistischer Größen – Bildungserfolg und sozialer Status – eine *kausale* Erklärung zu sehen. Bei kaum einem anderen Zusammenhang wird dies deutlicher als bei der »statistischen Kunstfigur« Migrationshintergrund (F.-O. Radtke). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind dieser Logik zufolge weniger bildungserfolgreich, *weil* sie einen Migrationshintergrund haben. Zumeist wird diese statistische Vokabel mit mangelnden Deutschkenntnissen, benachteiligenden Milieus, fremder Kultur oder Religionszugehörigkeit, fehlender Bildungsaspiration, kurzum mangelnder Passung zum schulischen System assoziiert. Die Gründe, wenn man so will, für den mangelnden Bildungserfolg liegen diesen Erklärungen zufolge also in der Umwelt des schulischen Systems und nicht etwa in dessen Zentrum.

Zeitgleich haben sich mit den bildungspolitischen Debatten »post-PISA« zahlreiche pädagogische Programmatiken entwickelt, die Unterschiedlichkeit oder auch Differenz der schulischen Klientel zum Thema machen. So sind zahlreiche Entwürfe entstanden, die von Heterogenität, Inklusion, Diversität oder auch Interkulturalität und Interreligiosität sprechen. Mit diesen zwar ganz unterschiedlich gelagerten Pädagogiken geht insgesamt jedoch ein Wissen *über* und *um* Differenz einher, von dem bislang empirisch überhaupt noch nicht auszumachen ist, wie diese mit den Mechanismen der (Re)produktion sozialer Ungleichheit interagieren. Wenn also Lehrkräfte auf ein Wissen *über* und *um* Differenz zurückgreifen, wel-

ches sind dann die Effekte, die dies Wissen hervorruft?

Von diesem Problemaufriss ausgehend, möchte ich im Folgenden der Phantasie faszinierender Ansätze und Entwürfe zunächst mit dem Realismus eines empirisch Forschenden begegnen. Meine Perspektive auf Schule möchte ich gern in drei Schritten vorstellen und dabei auf unterschiedliche Bereiche eingehen. Zunächst komme ich darauf zu sprechen, was ich unter Schul- und Bildungsforschung verstehe. Dabei steht die Erforschung des pädagogischen Handelns im Zentrum, das ich in einem zweiten Schritt mit Hilfe der pädagogischen Professionstheorie auffassen möchte. Mit ihr lässt sich zeigen, dass Pädagogen angesichts widersprüchlicher Anforderungen Ihren Beruf tagtäglich meistern müssen, indem sie die Widersprüche, die mit ihrer Tätigkeit verbunden sind, situativ miteinander vermitteln, ohne sie systematisch auflösen zu können. Zum Abschluss werde ich dann eine diskriminierungstheoretische und rassismuskritische Perspektive einnehmen, die mir erlaubt, einige für mich entscheidende Punkte hervorzuheben, wie eine reflexive und diskriminierungssensible Schule möglich werden könnte.

Rekonstruktion schulischer Praxis

Wenn ich von Schul- und Bildungsforschung spreche, dann meine ich in Bezug auf meine Arbeit keine empirische Bildungsforschung, wie sie sich im Kontext von PISA entwickelt hat, denn ich führe keine Kompetenztests durch, sondern betreibe das, was sich rekonstruktive Forschung nennt. Diese ist im öffentlichen Diskurs eher marginalisiert. Sie versucht durch Sinn verstehende, in einer weiten Bedeutung also hermeneutische, Prozesse auf den Begriff zu bringen, was sich in der Schule empirisch zeigt. Sie versucht zu rekonstruieren, wie es in ihr zugeht. Bei dieser Art der Rekonstruktion geht es allerdings weniger um den *subjektiven* Sinn, den die an schulischer Praxis beteiligten Akteure mit ihrer Praxis verbinden als vielmehr um den *objektiven* Sinn der sozialen Situation. Was dort tatsächlich in alltäglicher Praxis passiert, ist Gegenstand meiner Untersuchungen und weniger das, was die Akteure damit beabsichtigt haben. Dabei nehme ich eine spezifische Forschungshaltung zu den schulischen Praktiken ein, die der Ethnologe Clifford Geertz mit der Frage: »*what the hell is going on here?*« für die Ethnographie treffend beschrieben hat. Das bedeutet, dass ich mir das, was passiert, so anschau, als wäre ich ein gänzlich Uninformierter. Diese Haltung einer künstlichen Naivität

ist in Bezug auf Schule nicht ganz so einfach einzunehmen, aber trotzdem geboten, denn Schule ist sozusagen bis zur Unkenntlichkeit bekannt. Wir alle sind schulisch sozialisiert und haben über diese Sozialisationsprozesse enorm viel Wissen angehäuft und damit meine ich hier nicht fachliches Wissen, sondern Institutionenwissen. Dieses Wissen über die Regeln der Institution und ihrer Praktiken kommt uns ganz selbstverständlich vor. Aber gerade diese unhinterfragte Selbstverständlichkeit hat ihre Tücken. Denn so halten wir vieles selbstverständlich für gültig, was in Wahrheit Resultat geschichtlicher, sozialer und politischer Prozesse ist, die sich eben in der Institution niederschlagen. Die Institution ist letztlich die geronnene Praxis dieser Prozesse.

Empirie heißt in diesem Zusammenhang also nicht, aus einzelnen Beobachtungen, aus identisch gesetzten Fällen, allgemeine Schlüsse zu ziehen, sondern aus der konkreten Praxis, aus dem einzelnen Fall – der stets als einmalig gilt – dialektisch das Allgemeine zu erschließen und über kontrastive Vergleiche Fälle maximaler und minimaler Verschiedenheit einander gegenüberzustellen. Allgemeines und Besonderes kommen im Einzelfall zusammen: Im einzelnen Fall gibt es Unvergleichbares, schlichtweg Individuelles, aber eben auch vergleichbare, allgemeine Dimensionen, wie sie in allen Fällen zu Tage treten. Beispielsweise kann eine einzelne Unterrichtsstunde als Einzelfall von Unterricht gelten. Sie enthält schlichtweg Besonderes, wie sie umgekehrt auch das Allgemeine der sozialen Praxis Unterricht enthält. Praktiker*innen, die pädagogisch tätig sind, haben überwiegend dazu spontan einen intuitiven Zugang. Nicht jede Unterrichtssituation ist vorherzusehen, sondern eben individuell, aber auch nicht gänzlich neu. Wäre dem nämlich nicht so, dann ließe sich niemals auf etwas, das erprobt oder gelernt wurde, zurückgreifen, um zu handeln. Man stünde ständig vor gänzlich Neuem und pädagogische Vermittlung wäre somit schlicht nicht zu planen. Und dennoch bleibt auch bei bester Vorbereitung und Planung stets eine Unsicherheit zurück, die nicht zuletzt daraus resultiert, dass wir es in pädagogischen Tätigkeiten mit einem nicht determinierten Geschehen und deswegen auch mit einem nicht technologisierbaren Beruf zu tun haben. Ungewissheit ist daher das Proprium unseres pädagogischen Berufes. Darauf werde ich noch einmal zurückkommen.

Gegenläufiges

Zuvor aber noch zu den Ergebnissen meiner Forschungen. In Bezug auf positive oder ideelle Entwürfe von Schule sind sie zumeist desillusionierend und als kritisch zu bezeichnen. Sie zeichnen nach, was passiert, und nicht das, was sein sollte. Dabei zeigt sich, wie das pädagogisch zumeist Idealisierte sich an den gegebenen Bedingungen der Schule, den rechtlichen, curricularen, sozialen und zeiträumlichen Vorgaben, bricht. Doch entsteht durch diesen Bruch etwas Neues. Es entstehen Handlungen, die schulische Akteure (Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen) mit sozialem Sinn versehen. Sie fassen dabei die Vorgaben auf, verstehen und interpretieren sie, und bringen sie mit ihrer Pädagogik z.B. hinsichtlich ihrer Vorstellungen von Didaktik, Erziehung, Lernen und Bildung zusammen. Wenn man das nun wissenssoziologisch auffasst, lässt sich sagen, dass das Wissen um schulische Bedingungen und das Wissen um Pädagogik von den Akteuren zueinander in Beziehung gesetzt, sprich: miteinander vermittelt wird. Auf einen Begriff gebracht, lässt sich hier auch von der Eigenlogik pädagogischen Handelns sprechen.

In meinen, aber auch anderen vergleichbaren Forschungen wird gezeigt, wie gesellschaftliche soziale Ungleichheit in schulischen Prozessen (re-)produziert wird, wie Kultur als Zuschreibung an schulischen Identitätsentwürfen diskursiv (mit-)arbeitet oder wie durch Differenzpädagogiken (z.B. interkulturelle Pädagogik) eher Differenzen (also zugeschriebene Unterschiede zwischen Schüler*innen in Bezug auf Kultur und Herkunft) dramatisiert statt entdramatisiert werden. Auf welche Weise es geschieht, dass »Migrationsandere« (Paul Mecheril) als solche allererst durch schulische Praktiken erzeugt werden und wie statt Offenheit zugelassen eher Geschlossenheit obsiegt; Grenzen also mehr gezogen statt verschoben oder geöffnet werden. In Bezug auf Kultur z.B. lässt sich sagen, dass kulturelle Unterschiede zumeist aus dem Zusammenhang von Zuschreibungen und Normalitätserwartungen aus der Praxis der Akteure resultieren. Kultur meint hier ein Ensemble von Zeichen und eine Praxis, in der diese Zeichen je spezifisch von den beteiligten Akteuren zur Beschreibung ihrer Wirklichkeit genutzt werden. Kultur verstehe ich also nicht als eine wesentliche *Eigenschaft* von Menschen, sondern als eine *Beobachtungskategorie*. Sie entsteht im Auge des Betrachters.

Wenn ich mich positiv auf Schule beziehe, tue ich dies zumeist mit Blick auf eine kasuistische

Hochschulbildung im Lehramt. Ich suche dort nach Möglichkeiten, Forschung und professionelles Lernen miteinander zu verknüpfen. Gelernt wird am Fall. Wir sitzen gemeinsam mit den Studierenden über Transkripten, die aus audiovisuellen Aufnahmen oder verschrifteten Beobachtungen der schulischen Praxis stammen und versuchen diese zu verstehen – versuchen eben ihren objektiven Sinn zu rekonstruieren. Der Prozess dieser Art des universitären Lernens läuft dabei genauso ab, wie die Praxis in der Forschung. Dementsprechend sollen die angehenden Lehrkräfte an Praxis herangeführt werden, ohne die wissenschaftliche Distanz dazu preisgeben zu müssen. Es handelt sich also nicht um forschendes Lernen, sondern um ein Lernen durch Forschung. Dies läuft zwar nicht ohne Widerstände seitens der Studierenden ab, weil einer Be- und Verfremdung der Praxis zumeist mit Skepsis begegnet wird. Denn die Studierenden möchten überwiegend gern möglichst früh in ihrem Studium selbst als Akteur praktisch tätig werden. Damit verbinden sie Sicherheit. Das kasuistische Studium bringt sie aber zunächst in die Situation, sich zwar mit Praxis zu beschäftigen, dies aber im Medium eines Protokolltextes zu tun und dabei zwangsläufig in Distanz zur pädagogischen Praxis zu gehen. Damit verlieren sie vorübergehend an Sicherheit, weil durch die Lektüre Gewohntes in Frage gestellt wird. Doch nach einer Weile, so ist zumindest auch meine Erfahrung, entsteht auf ihrer Seite ein Verständnis für diese Art des Vorgehens und sie entschlüsseln die Bedeutung dieser Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis mit großem Gewinn für sich.

Wie lässt sich mit in der Struktur pädagogischen Handelns verankerten Widersprüchen umgehen?

Gelernt soll derart etwas über das pädagogische Handeln, das ich aus Sicht einer bestimmten Professionstheorie zu fassen suche. Diese strukturelle Auffassung von pädagogischer Professionalität sieht den Lehrberuf widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt. Im Zusammenhang mit dem, was uns hier interessiert, also Fragen der Einwanderungsgesellschaft (ich würde sagen: Migrationsgesellschaft), bedeutet dies z.B., auf eine zumeist zunehmend als kulturell, sozial, religiös charakterisierte Verschiedenheit von Schüler*innen eingehen zu sollen oder zu müssen – z.B. durch Inklusion oder Differenzierung sowie Interkulturalität oder Interreligiosität. Diesem pädagogischen Appell steht allerdings eine Struktur des Schulsystems entgegen, das in seiner Organisation auf Homogenität ausgerichtet ist. So

basiert das Unterrichten in Jahrgangsklassen, ja, die gegliederte Struktur äußerer Differenzierung (Drei- oder Viergliedrigkeit) auf der Annahme einer je gemeinsamen Ähnlichkeit in den Voraussetzungen der Schüler*innen; zumeist hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und entwicklungspsychologischer Voraussetzungen. – An dieser Stelle sei ein kurzer *Exkurs* gestattet: Diese Annahmen lassen sich soziologisch als soziale verstehen; d.h., wenn Lernen Resultat aus Umwelten ist, dann ist das Erlernte und damit auch die Art und Weise zu lernen, bereits ein Resultat aus den sozialen Kontexten, in denen die Schüler*innen aufwachsen. Und das bedeutet aber auch: das Vertraut-sein mit den in der Schule zu lernenden Kulturtechniken ist Resultat sozialer Umwelten. Die Schule behandelt jedoch alle und muss alle Kinder gleichbehandeln, als gebe es diese Differenzen nicht und darüber entsteht Differenz. (Die Grundschule ist der Ort, an dem zumeist noch alle zusammenkommen, doch erhalten wir auch hier aus der empirischen Forschung irritierende Hinweise einer zunehmenden Segregation). Lernen ist zum überwiegenden Teil sozial und nicht natürlich. Begabung und Talent sind aus dieser Sicht pädagogische Konstruktionen, sich Unterschiede zu erklären, indem in die Natur verlegt wird, was eigentlich Resultat sozialer Umwelten ist; nämlich was und wie jemand in welcher Zeit, die ihm dafür zur Verfügung stand, gelernt hat.

Professionstheoretisch gesprochen, handelt es sich bei dem zuvor angesprochenen Widerspruch um denjenigen von *Gleichheit und Differenz* oder, in eine andere Terminologie übersetzt, um das antinomische Verhältnis von *Heterogenität* und *Homogenität*. Beide Prinzipien sind in der schulischen Praxis sozusagen am Werk. Zum einen müssen Schüler*innen gleichbehandelt werden, zum anderen soll eine Lehrkraft auf deren Verschiedenheit eingehen. Was lässt sich aber aus einem solchen Dilemma lernen für die Lehrpraxis und für die schulische Praxis? Müssen solche widersprüchlichen Anforderungen nicht vor allem dazu führen, dass Praxis kollabiert, also zusammenbricht und mit ihr das gesamte schulische Geschäft? Wenn dies nicht geschieht, welches sind aber dann die geeigneten Strategien und Taktiken im Umgang damit? Muss sich die Lehrkraft auf die eine oder andere Seite schlagen, also ihre Handlungen entweder am Prinzip der Gleichheit oder an Verschiedenheit ausrichten? Bzw. – anderer Fluchtpunkt – den Mittelweg suchen? Der dann aber umgekehrt wiederum in Gefahr und in der Not vielleicht auch den Tod bringt?

Die Antwort auf diese Fragen ist einfach zu geben, doch zeigt sich gleichermaßen damit aber auch, wie schwierig pädagogische Praxis zu meistern ist. Die schulische Empirie macht deutlich, dass die Widersprüche nicht aufgelöst werden können, sie hingegen je situativ ausgehandelt werden müssen. Das macht den Lehrberuf so unfassbar anstrengend, denn Praxis wird damit zu etwas stets Unsicherem. Das Handlungsrepertoire der Lehrkräfte nimmt zwar zu und festigt sich in Routinen, doch bleibt stets die Ungewissheit, ob sich die nächste pädagogische Situation wieder so lösen lässt, wie ähnliche Situationen zuvor. Kein Bereich pädagogischen Handelns ist davon ausgenommen. Es betrifft die didaktische Vermittlung fachlicher Inhalte genauso, wie Fragen der Erziehung oder der Bildung. Ist also der Lehrberuf nicht eigentlich eine unmögliche Aufgabe, wie Sigmund Freud es charakterisiert hat? Aus Sicht der strukturalistischen Professionstheorie lautet die Antwort: Nein. Er ist zwar durch permanente Unsicherheit gekennzeichnet, aber deswegen praktisch nicht unmöglich. Denn nichts spricht systematisch dagegen, sich der Widersprüche bewusst zu sein und die eigene Praxis zum Thema zu machen; sie zu reflektieren. In der Annahme struktureller Antinomien steckt etwas Entscheidendes für den Lehrberuf. Die Professionalität des Lehrberufs liegt für die Lehrkräfte in einem aufgeklärten und reflexiven Umgang mit den antinomischen Anforderungen. Aufgeklärt wäre ein Umgang von Lehrer*innen mit den Antinomien dann, wenn Ihnen die Unsicherheit ihres Berufes vor Augen steht und sie eingedenk dessen ihrer Tätigkeit nachgehen. Zwar ist es auch durchaus immer möglich, aufgrund der widersprüchlichen Anforderungen situativ zu scheitern, doch lässt sich dieses Scheitern auf reflektierendem Weg im Nachhinein erklären. Das heißt aber keineswegs, dass Scheitern der Normalfall pädagogischer Praxis wäre.

Die gegenteilige Auffassung zu dieser Professions- theorie bildet der kompetenzorientierte Professionsansatz. Ihm zufolge gilt die Lehrkraft hauptsächlich als Expertin für Fragen der Vermittlung von Stoff im Unterricht, die durch den kontinuierlichen Kompetenzzuwachs professioneller wird. Professionalisierte Lehrer*innen würden nicht nur selbst immer kompetenter in der Ausübung ihrer Tätigkeit, so die Vertreter*innen dieses Ansatzes, sondern steigerten auf diesem Wege auch stetig das Kompetenzniveau ihrer Schüler*innen. Dieses Modell pädagogischen Handelns hat meiner Auffassung nach mehrere Schwächen. Zwei davon will ich kurz andeuten. Das Modell geht erstens stets von Kompetenzzuwächsen aus und

kann somit nicht befriedigend erklären, wie es dazu kommen kann, dass diese ausbleiben; wenn also Rückschritte im Kompetenzzuwachs gemacht werden. Mein Verdacht ist hier, dass ein Scheitern insgeheim auf die mangelnden Kompetenzen der Lehrkraft zurückgeführt wird. Durch diese Perspektive werden die Probleme schulischer Vermittlung jedoch lediglich individualisiert und pädagogisches Scheitern auf das Versagen von Lehrkräften zurückgeführt. Eng damit hängt zweitens zusammen, die pädagogischen Tätigkeiten auf die Vermittlung von Stoff zu reduzieren. Sicherlich ist es so, dass die prominenteste Aufgabe von Schule darin besteht, in die für das eigene Leben notwendigen Kulturtechniken einzuführen und diese zu vermitteln, doch ist die schulische Vermittlungstätigkeit immer auch zugleich eine soziale Situation. Keine Vermittlung ohne Sozialität. Die soziale Situation pädagogischer Praxis wird aber in der Kompetenztheorie pädagogischer Professionalität nahezu vollständig ausgeblendet.

Gegenüber einer an der stetigen Steigerung von Kompetenzen orientierten Vorstellung des Berufes nimmt die strukturtheoretische Auffassung die Lehrkräfte individuell in Schutz. Denn im Unterschied von strukturell bedingtem Scheitern und individuellem Versagen geht es meiner Auffassung nach um einen Unterschied ums Ganze. Wenn eine Lehrkraft scheitert, dann liegt dies überwiegend eben nicht an ihrem individuellen Versagen, sondern resultiert vielmehr aus einem strukturbedingt stets möglichen Scheitern, weil es sich um widersprüchliche Anforderungen handelt, die nicht aufzulösen und deren Probleme nicht im Sinne einer Technologie zu lösen sind. Deshalb ist es so entscheidend, auch den angehenden Lehrkräften zu zeigen, wie die antinomische Struktur ihres zukünftigen Berufes aussieht.

Antidiskriminierung und Rassismuskritik

Auf das antinomische Verhältnis von *Gleichheit und Differenz* möchte ich abschließend einen weiteren gegenüber dem bereits Entwickelten etwas anders gelagerten Blick werfen. Damit komme ich zur dritten Perspektive, in der ich mich auf Antidiskriminierung und Antirassismus beziehen möchte. Dabei komme ich auch auf die Schule als Projektionsraum zu sprechen. Voraus schicken möchte ich deswegen: Schule hat in ihrer Stellung zur Gesellschaft eine Doppelstellung. Einerseits ist sie Ort der (Re)produktion gesellschaftlicher Strukturen (z.B. sozialer Ungleichheit), in dem sie Funktionen der Selektion und Allokation erfüllt. Andererseits ist sie derjenige Ort, wo komprimiert soviel Neues entsteht

und entstehen kann, wie sonst an kaum einem anderen Ort. Nicht zuletzt deshalb wird sie zum Ort des Imaginären, des Spekultativen, also zum Projektionsraum. Sie geht also weder ganz in ihren gesellschaftlichen Funktionen auf, noch ist sie eine *tabula rasa* für die Phantasie und ihr folgende (pädagogische) Entwürfe. Sie gehorcht durch diese Doppelstellung einer spezifischen Eigenlogik, die ich Ihnen versucht habe, aus Sicht der strukturalistischen Professionstheorie zuvor darzulegen.

Homogenitätsannahme als Hindernis einer prozessorientierten Schulbildung

Innerhalb dieser Eigenlogik spielt das Imaginäre auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle. So gehen, wie bereits gesagt, in die Schule Homogenitätsannahmen ein. Diese spielen auch im Zusammenhang mit dem Widerspruch von *Gleichheit und Differenz* eine Rolle. Die Schule folgt einer nationalstaatlichen Vorstellung von Homogenität, die aus ihrer Entstehungsgeschichte resultiert und sie bis heute nicht loslässt. Seitdem ist sie mit Ausschlüssen verbunden. Ein historisches Beispiel: So ist die Einführung der deutschen Sprache zur Schaffung eines »einheitlichen« Schulsystems in Preußen mit dem Ausschluss der polnischen Sprache, die zu der Zeit Bestandteil gelebter Mehrsprachigkeit war, verbunden. Die Nation ist sozusagen das Paradebeispiel für die Imagination einer homogenen Gemeinschaft, die auf geglaubter Ähnlichkeit der Gesellschaftsmitglieder basiert. *Gleichheit* nimmt hier die Gestalt von *Einheit* an. Hieraus resultieren Zuschreibungen und Zugehörigkeitslogiken, die zwischen dem Eigenen und dem Anderen (»wir« und »sie«) unterscheiden. Die für uns im Zusammenhang der Tagung entscheidende Askription (Zuschreibung) ist die religiöse Zugehörigkeit zur sogenannten »Religion der Anderen« (Thomas-Olalde/ Mecheril) – zum Islam. Solche, aber auch weitere *natio-ethno-kulturelle* Zugehörigkeiten und symbolischen Zuschreibungen strukturieren das Imaginäre der Gesellschaft und damit auch das Imaginäre der Schule. Und dies zeitigt ganz praktische Effekte.

Imaginierte Homogenität steht angesichts weltmigrationsgesellschaftlicher Verhältnisse zu recht in Frage. Das macht sie so angreifbar und deswegen reagieren – nicht allein, aber auch – reaktive Kräfte mit Ausschluss und *othering*-Prozessen, die den Anderen als Anderen in seiner Nicht-Zugehörigkeit erst erschaffen (im Sinne einer sozialen Konstruktion). Die nächste Stufe ist diejenige, in die *Natur* der Anderen zu verlegen,

anders zu sein. Die kritische Soziologie spricht in diesem Zusammenhang von der Naturalisierung sozialer Verhältnisse. Dieser Logik zufolge liegt es dann eben in der »Natur oder Kultur der Muslimen« z.B. nicht schulbildungserfolgreich zu sein. Damit wird nicht bloß der Effekt zur Ursache erklärt. Liegt eine solche naturalisierende Begründung sozialer Unterschiede vor, muss von Kulturrassismus oder antimuslimischen Rassismus gesprochen werden. Diese resultieren aus machtvollen Zuschreibungen und Imaginationen sowie Normalitätserwartungen, die sich auf alle diejenigen, die davon wahrgenommen und zugeschrieben abweichen, negativ auswirkt. Dies erzeugt Rassismuserfahrung und Vulnerabilität. Keineswegs resultieren diese bloß aus individuellen Vorurteilen, sondern aus Effekten von Zuschreibungen, die ihre diskriminierende Kraft und ausschließenden Charakter dadurch gewinnen, dass sie *sozial geteilte* Vorstellungen sind. Vorurteile haben alle Gesellschaftsmitglieder – mehr oder weniger ausgeprägt. Sie erhalten ihre Wirkmächtigkeit aber erst durch ihre soziale Anschlussfähigkeit, die wiederum dadurch soziale Ausschlüsse produziert. Das Eigene konstituiert sich sozusagen über den Ausschluss der Anderen. Das Imaginäre ist durch solche Logiken strukturiert und wirkt sich strukturierend auf die gesellschaftliche und die schulische Praxis aus.

Aus einer diskriminierungstheoretischen Perspektive lässt sich also festhalten, dass durch die Annahme von Gleichheit Differenzen produziert werden, indem die angenommene Gleichheit gar keine universale, sondern bei näherer Betrachtung eben bloß eine partikulare ist. Auf die Schule bezogen muss deswegen danach gefragt werden, wie in pädagogischen Institutionen Differenzen ihrer Klientel erzeugt werden; d.h., wie diese Unterscheidungen praktisch und wie sie für schulische Entscheidungen (z.B. versetzt, nicht-versetzt) und ihre Legitimation (mehr oder weniger begabt, mehr oder weniger geleistet) genutzt werden. Diese Prozesse, über die wir in der empirischen Schulforschung leider immer noch viel zu

wenig wissen, wären dann im Zusammenhang bildungsbezogener Ungleichheiten zu diskutieren. Darin besteht in Zukunft eine prominente Aufgabe für die erziehungswissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung.

Schule als Verstehensort sozialer Konstruktionen

Eine andere Imagination ist diejenige, dass diese Prozesse in der Schule reflektiert werden können. Schulische Unterscheidungspraktiken wären zum Thema zu machen und das eigene Verstrickt- und Involviert-sein darin aufzuklären. Hieran könnte eine realistische und kritische Lehrer*innenbildung anschließen, die allerdings gewillt sein müsste, sich über die eigene Praxis hinsichtlich des dort kommunizierten Wissens über und um Differenz aufzuklären, und gleichwohl dadurch ihre imaginative Kraft nicht aufzugeben bräuchte. Denn Kritik zeigt das Bestehende in seiner Kontingenz. Von Ungewissheit im Sinne der Auffassung eines nicht technologisierbaren pädagogischen Berufs auszugehen, wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer reflexiven Selbstthematisierung. Dabei wäre jedoch des Öfteren einzuräumen, über Expertise und Kompetenz gerade nicht zu verfügen bzw. dem strukturellen Risiko ausgesetzt zu sein, sie zu verlieren und stattdessen die Widersprüche des Lehrberufs offensiv ins Zentrum zu stellen. Der schulische Gebrauch des Wissens über und um Differenz wäre zum Thema zu machen.

Literatur:

Geier, Thomas, *Schule*, in: Mecheril, Paul (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz 2016, 433-448.

Geier, Thomas, *Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft*, in: Karakaşoğlu, Yasemin/ Mecheril, Paul/ Doğmuş, Aysun (Hg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: VS-Springer 2016, 179-196. 

Thesen zum Arbeitsforum

Von Dr. Christian Staffa (Berlin), Dr. Thomas Geier (Halle-Wittenberg), Dominik Gautier (Oldenburg), Mehmet Can (Berlin)

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

1. Der Begriff Einwanderungsgesellschaft ist zu problematisieren, denn mit ihm geht strukturell die Annahme eines Innen und Außen einher. Zu diesem Innen treten dann von außen Neuankömmlinge hinzu, die es zu integrieren gilt. Integration ist aber selbst schon eine spezifische Vergesellschaftungsform, die eine Aufnahme an konkrete Bedingungen knüpft und ein asymmetrisches Verhältnis vorab setzt. Mit Integration geht die Vorstellung einher, dass zu einem bestehenden bereits integrierten sozialen Gefüge neue Gesellschaftsmitglieder hinzutreten, deren Beitritt zur Bewährung aussteht. Ihr Beitritt ist damit nicht vorausgesetzt, sondern vielmehr abhängig von Leistungen, die es zu erbringen gilt (z.B. Sprachkenntnisse). Die damit verbundene Asymmetrie steht ebenso wie die Identifikation von Gesellschaft und Nation/ Staat zur Kritik. Mit dem Begriff Migrationsgesellschaft lässt sich dieses Verhältnis problematisieren. Er beinhaltet nicht nur die Vorstellung einer leiblichen Anwesenheit von Migrant_innen, sondern die ganze Gesellschaft und damit auch eben auch Migrationsdiskurse. So richtet der Begriff der Migrationsgesellschaft das Augenmerk weg von »den Einwanderern« und verweist auf den Charakter einer durch Migration geprägten Gesellschaft.

2. Die Schule ist ein Ort der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit. Soziale Kategorisierungen und Diskriminierungen spielen dabei eine gewichtige Rolle. Deren Kern bilden zugeschriebene religiöse und kulturelle Differenzen und Stereotype, die aufgerufen werden, um schulische Unterscheidungen zu erklären und zu rechtfertigen. Die pädagogische Begrifflichkeit nutzt in diesem Zusammenhang auch sozialwissenschaftliches Vokabular. Um Ethnisierung sozialer Ungleichheit handelt es sich dann, wenn Erklärungen schulischen Misserfolgs mit kulturellen Zugehörigkeiten begründet werden.

3. Interreligiöses und interkulturelles Lernen dramatisiert in schulischer Praxis häufig eher Differenzen als dass es Differenzlinien schwächen

hilft. Hier braucht es kritische Reflexionsprozesse über das Spannungsverhältnis von Gleichheit und der Diskriminierung strukturierenden »Differenzkategorien«.

4. Das Schulsystem ist vom Bildungsbegriff her und der Imagination der bestimmenden Akteure auf Homogenität ausgerichtet, auch wenn es äußerlich nicht so scheint, bzw. aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich gelesen wird: Aus dominantkultureller Perspektive wirkt Lehrer_innenschaft und Schulsystem heterogen, aus der Perspektive von Minderheitenangehörigen sehr homogen.

5. Die Lernvoraussetzungen sind aufgrund ungleicher sozialer Bedingungen äußerst heterogen aber eben homogen imaginiert.

6. Grundstruktur von Lehrerverberuf

Hieran schließt sich eine Grundstruktur von Lehrerverberuf:

- a. Anforderung von Gleichbehandlung und Zugehen auf individuelle Ressourcen
- b. Professionelle Distanz und Vorbildcharakter, emotionales Lernen
- c. Persönlichkeitsentwicklung fördern – curriculares Korsett

7. Bildungsprozess bedeutet eine fundamentale Unsicherheit des Lehrberufs: Verhältnis von Input und Output tendenziell empirisch nicht sichtbar zu machen.

Unsicherheit muss als »Freiheitsaspekt« pädagogischer Professionalität wahrgenommen werden – gegen einen technologischen Bildungsbegriff, der definitorisch Lernziele (Kompetenzen) setzt und damit Homogenitätsvorstellungen unhinterfragt lässt. Aber durch Bewusstheit der Widersprüchlichkeit – (ein Referent nannte das Brüchigkeit) und Reflexion kann die Schule von einem Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit zum Ort für Neues werden und wird es auch immer mal wieder. Es gilt Räume entstehen zu lassen, in denen Selbstbeschreibungen auch wechseln können und Fremdzuschreibungen problematisiert werden. (wie z.B. in dem Satz von Pat Parker: Vergiss

dass ich schwarz bin, vergiss nicht, dass ich schwarz bin.)

8. Religion könnte durch ein Ausbuchstabieren ihrer Grundlagen für Imaginationen eines gelingenden Bildungsprozesses einsetzen.

d. Unverfügbarkeit Gottes und des/der Anderen. Was kann das heißen für eine Schulsituation? Lasse sich auch mit Bilderverbot durchdenken.

e. Wie verschränkt sich gegebene Wirklichkeit mit Verheißung? Schule als Ort hat eine reale Machtstruktur und doch kann sie Aufbrüche initiieren.

f. Umgang mit Unsicherheit in der Welt sollte religiöse Kernkompetenz sein, Mehrfachzugehörigkeiten (Gemeinde-Welt, Welt und Himmel usw.) produktives Bild von religiöser Existenz. Fixe Identitäten bieten Scheinsicherheiten, die biblisch theologisch aufdeckbar sind.

9. Das Bedenken und Umsetzen dieser Ansätze ist Bedingungen der so vielfältig und zu Recht geforderten Bildungsgerechtigkeit.

10. Es braucht diskursive Räume, die neue Praxisräume / offene Räume (müsste dann in Umsetzung auch curricular verankert werden) entstehen lassen. Empowerment der Schüler_innen ist ein wichtiges Anliegen einer reflektierten differenzsensiblen Schulpädagogik. 

Thesen zum Arbeitsforum

Von Dr. Gabriele Obst, Leiterin Evangelisches Gymnasium Nordhorn /
Dr. Hartmut Lenhard

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft.
Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

1. Die Kritik an einer Asymmetrie im Begriff *Einwanderungsgesellschaft* (innen/außen) und an der Identifikation von Gesellschaft und Nation/Staat ändert nichts daran, dass Staat, Rechtsnormen, Regeln und die Verkehrssprache Deutsch faktisch vorhanden sind. Der Gegenbegriff »*Migrationsgesellschaft*« verdeckt die konkreten Probleme, Vorbehalte und Widersprüche, auf die Migranten und Flüchtlinge treffen, löst aber diese Probleme nicht. Die Schule als öffentliche **Bildungsinstitution** ist der primäre Ort, an dem Kinder und Jugendliche aus anderen Ländern und Kulturen erste Erfahrungen mit Gleichaltrigen machen und Unterstützung bei ihrem Versuch erhalten können, sich in ihrer neuen Heimat zurechtzufinden. Diese Erfahrungen und Versuche können dann positiv verlaufen, wenn ein akzeptierendes Schulklima herrscht, wenn sich die Schulgemeinde Fremden öffnet und sie als Bereicherung statt als Belastung ansieht und wenn diese ein auf ihre konkrete Situation zugeschnittenes Bildungsangebot erhalten.

2. Die Erwartung, die Schule könnte der Hebel sein, um die bestehenden Disparitäten und Ungleichheiten in der Gesellschaft beseitigen, ist eine Illusion. Die Schule als *Spiegel gesellschaftlicher Realität* hebt die soziale Ungleichheit in keiner Gesellschaft dieser Welt auf; sie kann Ungerechtigkeiten sozialer Milieus und Klassenwidersprüche allenfalls abschwächen. Das deutsche Schulsystem leistet in dieser Hinsicht immer noch deutlich weniger als viele andere, hat aber in den letzten Jahren merkbare Fortschritte gemacht. Auch wenn Kinder aus privilegierten Milieus immer noch (leider!) mehrfach bessere Chancen haben, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen als Kinder aus benachteiligten Milieus, zeichnen sich seit dem Jahr 2002 deutliche Verbesserungen ab: Die Abiturquote stieg von 38,2 auf 52,2% im Jahr 2014, die Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss sank von 9,2 auf 5,8% eines Altersjahrgangs, das Risiko eines Schulabbruchs für Schüler/innen mit Migrationshintergrund sank von 16,7% aller Jugendlichen mit Migrationshin-

tergrund auf 12,9% im Jahr 2014. (Chancenspiegel Schule, Bertelsmann Stiftung 2017). Festzustellen ist, dass sich die **Bildungsteilhabe** seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts entscheidend verändert hat.

3. Dass die Schule etwa durch die in ihr wirkenden Lehrpersonen Mittelschichtnormen anlegt und Schüler/innen auch durch Zuschreibungen kategorisiert, ist nichts Neues. Gleichwohl ist die Schule als gesellschaftliche Institution dem **Bildungsziel** verpflichtet, alle Kinder und Jugendlichen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess so anzuleiten, dass sie die komplexen Herausforderungen der modernen Gesellschaft bewältigen, als Bürger/innen am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und ihr eigenes Leben selbstbestimmt gestalten können. Professionell agierende Lehrpersonen reflektieren und bearbeiten diese Diskrepanz zwischen eigener Milieuzugehörigkeit und dem gesellschaftlichem Anspruch an ihre Tätigkeit.

4. Das Bildungsziel ist nur dann erreichbar, wenn Kinder und Jugendliche grundlegendes *Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten* – **Kompetenzen** – erwerben. Dazu gehört auch, dass sie an der *verkehrssprachlichen Kommunikation* kompetent teilnehmen können. Deswegen ist der Anspruch an Geflüchtete und Migranten, für die Integration die deutsche Sprache zu lernen, berechtigt. Schulische Misserfolge sind in erster Linie Ergebnisse missglückter oder lückenhafter Lehr/Lernprozesse. Professionell agierende Lehrpersonen beziehen bei der Analyse und Erklärung solcher Misserfolge unterschiedliche Faktoren – auch kulturelle, soziale, psychologische, milieubedingte etc. – ein. Sie rechtfertigen Misserfolge nicht und schieben die Verantwortung für sie auch nicht auf die Kinder ab, sondern interpretieren diese als Rückfrage an die eigene Kompetenz, revidieren bzw. optimieren ihre pädagogischen Strategien mit dem Ziel ausgleichender Förderung.

5. Die Schule ist weder eine therapeutische Anstalt noch eine psychologische Einrichtung zur Identitätsentwicklung. Sie ist nicht zuständig für alle denkbaren *Erziehungserwartungen* und die *gesamte Biografie* von Kindern und Jugendlichen. Sie darf Schüler/innen weder vollständig vereinnahmen noch sie als Persönlichkeiten überwältigen.

gen. Kinder und Jugendliche sind in erster Linie Teilnehmer/innen an einem gesellschaftlich notwendigen und deshalb obligatorischen **Bildungsprogramm**. Dieser eingeschränkte Rahmen entlastet professionell agierende Lehrpersonen, schützt sie vor Überforderung und Aporien, ermöglicht eine pädagogisch distanzierte Sozialbeziehung und begrenzt ihre Aufgabe.

6. Der der Schule vorgegebene **Bildungsbegriff** ist heute keineswegs mehr auf Homogenität ausgerichtet. Vielmehr verpflichten alle Schulgesetze die Akteure der Schule zur individuellen Förderung (in NRW sogar als einklagbare Rechtsnorm!). *Individualisierung von Lernprozessen* vor dem Hintergrund wachsender Heterogenität gehört daher zum Standardrepertoire pädagogischer Theorie und Praxis. *Lernvoraussetzungen* werden daher auch nicht einfach »homogen imaginiert«, sondern gute Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich auf heterogene Lernbedingungen einlässt und kein Kind zurücklässt. Ebenso wenig sind *Lernziele* in der Form von Kompetenzen einfach deshalb obsolet und als »technologisch« zu diskreditieren, weil sie vermeintlich »Homogenitätsvorstellungen« unterstützen; eine Schule, die nicht genau weiß, wohin sie will, braucht sich nicht zu wundern, wenn sie ganz woanders ankommt.

7. Gelingende **Bildungsprozesse** zeichnen sich dadurch aus, dass Kinder und Jugendliche

- durch die Aneignung von Wissen und Kompetenzen lernen, sich in der Unübersichtlichkeit und Komplexität der Wirklichkeit zurechtzufinden (»Sachen klären«),
- werthaltiges Orientierungswissen erwerben, lernen, dass Menschen individuell verschieden sind, aber gleiche Würde und daher gleiche Rechte haben, und so in der Lage sind, Fremdem mit Achtung zu begegnen und Verantwortung in einer demokratisch verfassten Gesellschaft wahrzunehmen (Orientierungen bieten),
- selbstständig und selbstbestimmt ihr Leben führen können (»Menschen stärken«).

8. Das pädagogische Handeln von professionell agierenden Lehrpersonen ist in der Tat von *Unsicherheit* bestimmt. **Bildungserfolg** ist kein technologisch bestimmbarer Algorithmus. Die zentrale Unsicherheit besteht jedoch darin, dass Lehrkräfte immer nur Lernangebote machen können, die in unterschiedlichem Maße genutzt werden können oder auch nicht. Allerdings ist Erfolg auch kein Zufallsprodukt, sondern verdankt sich

der professionellen Expertise von Lehrpersonen. Dazu gehört das gesamte methodische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Repertoire. Kern der Professionalität von Lehrkräften sind *Wissen und Können sowie grundlegende Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten*.

9. Ein evangelisches *Bildungsverständnis* dringt darauf, dass Bildungsprozesse bei allen Schüler/innen gelingen. Dies ist nur möglich, wenn **Bildungsgerechtigkeit** zum Leitprinzip der Schule erklärt und praktisch realisiert wird. *Bildungsgerechtigkeit* ist in evangelischem Verständnis als Befähigungsgerechtigkeit im Sinne von Amartya Sen und Martha Nussbaum auszulegen. Damit ist gemeint, dass die Schule Bedingungen schaffen muss, die es jedem Kind und Jugendlichen ermöglichen, seine Fähigkeiten auf bestmögliche Weise zu entfalten und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (EKD/Comenius-Institut 2010). Dazu gehören wirkungsvolle Konzepte für Integration und Inklusion.

10. Die Aufgabe der *evangelischen Kirche* ist es, gegen jede Zementierung ungerechter Verhältnisse in und durch Schule und Bildung Protest einzulegen, die nachhaltige Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher, insbesondere solcher, die keine gesellschaftliche Lobby haben – und das gilt vor allem für Flüchtlinge und Migranten –, einzufordern und selbst Modelle guter Schule zu etablieren und zu fördern.

11. Aufgabe des *Religionsunterrichts* ist es, im Sinne des **Bildungsziels** »**Pluralitätsfähigkeit**« Verhaltensweisen einzuüben, die auf Perspektivenübernahme, Empathie, Toleranz, Respekt und Offenheit zielen und im Blick auf religiös-weltanschauliche Vielfalt eine religiöse Dialogfähigkeit entwickeln helfen.

Fazit: *Eine ausschließlich soziologische Analyse des Schulsystems verfehlt sowohl dessen pädagogische Theorie als auch dessen reale Praxis.*

Literatur:

Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.), *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2017.

Kirchenamt der EKD [= EKD]/Comenius-Institut (Hg.), »Niemand darf verloren gehen!« *Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Lesebuch zum Schwerpunktthema der 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom 7.-10.11.2010 in Hannover, Münster: Comenius-Institut 2010.*



Arbeitsforum 3: Fundamentalistische religiöse Einstellungen als Herausforderung für die Schule

Einleitung

Von Dr. Annebelle Pithan, Comenius-Institut, Münster

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Interreligiöser und interkultureller Dialog, Toleranz und demokratisches Lernen stehen in der schulischen Praxis zunehmend in Spannung zu fundamentalistischen religiösen Einstellungen von Schüler_innen, Lehrkräften und Eltern. Die damit verbundene Ablehnung von Pluralität betrifft nicht nur islamische, sondern auch christliche Strömungen. Hier ist Hintergrundwissen ebenso gefragt wie pädagogische und fachdidaktische Konzepte. Dazu bieten die folgenden Beiträge des Arbeitsforums wichtige Ansätze.

Prof. Dr. Thomas Eppenstein skizziert am Beispiel des militanten islamischen Fundamentalismus charakteristische Merkmale sowie unterschiedliche Erklärungsmodelle für dessen Entstehung und benennt mögliche pädagogische Implikationen. Stefan Hermann zeigt beispielhaft die Entwicklung eines konkreten Jugendlichen und zieht Konsequenzen für einen konstruktiven pädagogischen Umgang mit extremen religiösen Einstellungen. Annette Kick thematisiert explizit christlichen Fundamentalismus, benennt Merkmale, auch im Unterschied zu Evangelikalismus, und bietet Möglichkeiten für die schulische Praxis. Alioune Niang stellt die Arbeit des Vereins ufuq.de aus Berlin vor, der in Schulen und Multiplikator_innen-Fortbildungen zu Islamophobie und Islamismus arbeitet. 

Militanter Fundamentalismus unter islamischen Vorzeichen als Herausforderung für die Schule

Von Prof. Dr. Thomas Eppenstein, Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Bochum

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Zwischen dem hier dokumentierten Tagungsbeitrag vom 22. November 2016 und der Herausgabe dieser Schrift wurde durch den Terroranschlag auf einen Berliner Weihnachtsmarkt auch in Deutschland spürbar deutlich, wie unberechenbar ein militarisierte Fundamentalismus unter der zweifelhaften Inanspruchnahme religiöser Motive agiert und es wird die Diskrepanz spürbar zwischen akademischer Thematisierung einerseits und dem Gefühl der Betroffenheit aufgrund des gewaltsamen Anschlags am selben Ort. Ein Beitrag zum pädagogischen Umgang mit dem Phänomen des militanten religiös konnotierten Fundamentalismus – hier unter islamischen Vorzeichen – wird diese affektive Seite des Gegenstandes nicht ausblenden können, gleichwohl bleibt die Aufgabe bestehen, die Frage nach dem ‚Warum‘ in angemessener Dialektik von Erklären und Verstehen zu bearbeiten.¹ Verkürzte Deutungsmuster erleichtern es professionellen Pädagog_innen kaum, die von ihnen vertretene Praxis verantwortungsvoll wahrzunehmen. Die folgende Skizze versucht, Zugänge, Wissen und Kontroversen zur Faszination des Fundamentalismus für in Deutschland lebende Jugendliche oder junge Erwachsene zu umreißen, kann jedoch noch nicht auf Forschungen zurückgreifen, die bereits spezifische Bearbeitungs- bzw. Bewältigungsformen von Schule erfassen.

Zugänge: Fundamentalismus verstehen?

Ich spreche über militanten Fundamentalismus unter islamischen Vorzeichen, wenngleich ich weder Religionswissenschaftler, Islamwissenschaftler oder Extremismus-Experte bin. Mein Zugang zu dieser Thematik als an interkulturellen pädagogischen und interreligiösen Fragestellungen interessiert ergab sich eher widerwillig; auch biografisch erschien es mir als Zumutung und wenig faszinierend, sich mit derartigen Themen beschäftigen zu müssen, weil sie einem durch die Wucht der Geschehnisse aufgezwungen werden;

Geschehnisse, die es einem schwer machen, alte Hoffnungen auf eine Humanisierung menschlicher Verhältnisse – zumal durch eine menschenrechtsorientierte Bildung – einfach aufrechtzuerhalten.

Militanter Fundamentalismus unter islamischen Vorzeichen als deutsches und europäisches Phänomen ist nicht allein gefährlich, er ist für manche attraktiv und verlockend, manche gehen diesen Weg im Gefühl, damit einer Verpflichtung nachzukommen. Die Anzahl militanter Fundamentalisten ist unter den europäischen Muslimen prozentual sehr gering (ca. 0,01%), hat sich allerdings in Deutschland zwischen 2013 bis 2016 etwa verdoppelt. Von der gewachsenen Anhängerschaft salafistischer Gruppen – 8.315-9.000 in 2016 – gelten unter 8% als sogenannte Gefährder. Beunruhigend ist dabei die Tatsache, dass sich Täter und Sympathisanten aus europäischen Städten rekrutieren lassen oder selbst über Internetkontakte radikalieren.²

Bevor in eine Diskussion gängiger Erklärungsmuster eingestiegen werden kann, sollte man sich die Zumutung bewusst machen, die das Eingeständnis bedeutet, dass die zutiefst abstoßenden Phänomene und Gewaltakte nicht einfach nur von außen hereinbrechen, sondern auch aus den Aporien der Moderne, um deren Verteidigung es doch gehen soll, erwächst. Die Attraktivität und Verlockung fundamentalistischer Weltbilder verstehen zu wollen setzt voraus, dass etwas von dem, was da verstanden werden will, nicht völlig und absolut fremd sein kann, sondern bereits im eigenen Vorverständnis derjenigen angelegt sein muss, die da verstehen wollen. Verstehen, so lehrt uns die Hermeneutik, erfordert zwar nicht, dass wir das, was verstanden werden will, gut heißen (Gadamer 1977, 313), der Verstehensprozess ist aber immer auch an Vorverständnisse gebunden, die wir bereits als etwas Eigenes mitbringen, bevor der neue Gegenstand näher befragt wird. Demnach könnten wir die Faszination des Fundamentalismus annähernd nur dadurch verstehen, dass wir uns zugestehen und erinnern, selbst nicht frei von solchen Faszinationen zu sein.

Fundamentalisten als Akteure sind darüber hinaus nicht an Prozessen des Verstehens und der Verständigung interessiert, sie wollen nicht überzeugen, sondern bestenfalls überreden. Wer das verstehen will, muss sich mit der Absage an Dialog, Erwägung oder Disput abfinden.

Bei Jugendlichen werden Prozesse der Identitätsbildung durch pädagogische Praktiken beeinflusst, wobei eine Einflussnahme ohne Beeinflussung, ohne Manipulation und Machtmissbrauch zu einer eigenständigen politischen und religiösen Verortung verhelfen kann. Dass Jugendliche diesen notwendigen Prozess zuweilen durch fundamentale Ablehnung der ihnen zugetrauten Zumutungen vollziehen, ist noch kein Indiz für fundamentalistische Gefahr, sondern eher Normalbedingung der anstehenden Entwicklungsaufgaben. Das macht es unter Umständen schwer, aus pädagogischer Perspektive zwischen alarmierenden Hinweisen und rein pubertären Phänomenen zu unterscheiden.

Verstehensbemühungen sind nicht gleichbedeutend mit Verständnis oder gar Rechtfertigung fundamentalistischer militanter Aktionen oder einer Aufweichung der Grenze, die das Böse vom Guten trennt. Die Gefahren fundamentalistischer Weltbilder liegen jedoch darin, die Grundlagen einer pluralistisch angelegten Ordnung zu zerstören und auch jene in den Strudel einer fundamentalen Unterscheidungspraxis hineinzuziehen, denen jede fundamentalistische Polarisierung in ein Reich des Bösen und in die Selbstüberhöhung der eigenen »heiligen« Ideologie verdächtig vorkommt. Der Versuch, die Verlockungen und die Attraktivität fundamentalistischer Weltbilder nachzuvollziehen, obwohl oder gar weil sie aus der pluralen Struktur europäischer Länder heraus erwachsen, bedeutet kein Nachgeben, sondern erfordert den Mut, nicht von vorneherein auszuschießen, dass das Abstoßende auch im Eigenen Wurzeln haben oder schlagen könnte.

Eine vorschnelle Abspaltung oder Auslagerung dessen, was hier verstanden werden will, aus dem Bereich des ‚Eigenen‘ sollte daher vermieden werden und es bleibt die Zumutung der Fragestellung, was an dieser Moderne, aus der heraus der Fundamentalismus entsteht, dazu führt, dass er zur Attraktion werden kann. Ein Beispiel etwa die Schweizerin Nora Illi, die als »Frauenbeauftragte des Islamischen Zentralrats der Schweiz« zwar nicht offen dem militant gewordenen Fundamentalismus zuzurechnen ist, als Tochter eines deutschen Psychotherapeuten und einer schweizerischen Sozialpädagogin heute aber vollverschleiert

als faszinierender und höchst umstrittener Gast in Talkrunden, wie bei Anne Will (Sonntag, 21:45 ARD am 6.11.2016) auftritt.

Welche Erfahrungen haben diese Frau geleitet? In der Sendung beansprucht sie das Recht auf Anerkennung in der pluralen Gesellschaft und verteidigt zugleich eine Ideologie, die Pluralität ablehnt. Biografisch entspringt sie einer Generation, die mit der Punk-Bewegung Ende der 1970er Jahre den Slogan »No Future« für sich beanspruchte und von Jugendsoziologen als Indiz einer neuen Protestkultur im Kontext des so bezeichneten »neuen Sozialisationstypus« verortet wurde.

Erklärungsmuster und Faszinationen

Was also erfordert der militant gewordene religiös konnotierte Fundamentalismus?

Fragendes Verstehen, kontroverses Erklären und differenziertes Handeln.

Häufig ist es die Erfahrung, mit dem Verstehen zu langsam und zu spät mit der Erkenntnis zu sein, wenn es um unmittelbar praktische pädagogische Herausforderungen, um jeweils angemessene Reaktion, Prävention oder De-Radikalisierungskonzepte geht. Welche Reaktionen sind angemessen, wenn salafistische Jugendliche auffordern, nach ihren Gesetzen zu handeln? Wie können Professionelle verarbeiten, dass eine Anzahl von deutschen Jugendlichen, die sie vormals pädagogisch begleitet haben, in den Dschihad ziehen? (Vgl. Kaddor 2015) Wie sollen etwa französische Lehrkräfte reagieren, wenn sich ein Teil der Schülerschaft weigert, an einer Gedenkminute für terroristische Anschlagopfer des sog. IS teilzunehmen?

Ein andermal ist es die Erfahrung, zu schnell zu sein, wenn vorhandene Interpretationsmuster gesucht und gefunden werden, die aus dem bereits vorhandenen Deutungsrepertoire stammen und damit Gefahr laufen, das möglicherweise tatsächlich Neue der Phänomene, die da verstanden und interpretiert werden sollen, zu verfehlen. Zum Beispiel Erklärungsmuster in Beschränkung auf ein Vertrautes »Nichts-Als ...« – Armuts- oder Diskriminierungsfolgen, – Wiederkehr aus dem Mittelalter, – ‚Kampf der Kulturen‘, – Verführung durch religiöse Fanatiker, Generationenkonflikte oder ‚fehlende Aufklärung‘ usw.

Die jeweiligen Deutungen ziehen unterschiedliche Handlungskonzepte nach sich, nach denen die (sozial-)pädagogische Praxis fragt: Folgt man der

Argumentation, dass Fundamentalismus ein in der Moderne und aus ihr heraus resultierendes Phänomen darstellt, ergibt sich zwingend, die real existierende Moderne in Hinblick auf die Erfahrungen, die Fundamentalisten mit ihr machen, hin zu betrachten (Riesebrodt 2000, 51), anstatt allein Strategien der Externalisierung, der Auslagerung der Problematik zu verfolgen. Sieht man militant-radikalisierte Heranwachsende unter dem Aspekt möglicher Adoleszenzkrise, wird

man sie ‚pädagogisch‘ nicht verlieren wollen, sieht man sie als mündige und rational in selbstgetroffener Verantwortung Handelnde, muss man sie ‚politisch‘ konfrontieren, und ggfs. bei sicherheitsrelevanter Militarisierung reglementieren.

Die folgende (heuristische) Übersicht zeigt gängige Argumentationsmuster bzw. Theoreme und leitet daraus resultierende Handlungsalternativen ab:

Erklärungsmuster und jeweilige pädagogische Handlungsoptionen

| Argumentations- bzw. Theoriefigur | Handlungsoptionen |
|--|--|
| Fundamentalismus entspricht Traditionalismus. Deutung als »Überbleibsel«, »Wiederkehr« oder durch Migration »importiertes Problem« | Behandlung von Akteur/innen als »Nicht-Zugehörige«, als »Noch-Nicht-Zugehörige« oder »Nicht-Mehr-Zugehörige«, Reziprozität zu »Pegida« (Analogie zu ausländerpädagogischem Ansatz) |
| Fundamentalismus als Ausweis der Moderne. Deutung als Reaktion bzw. Ausdruck der Moderne | Bearbeitung setzt bei enttäuschenden Erfahrungen in der Moderne an (z.B. Interkultureller Ansatz) |
| Fundamentalismus als Bewältigungsversuch von Adoleszenzkrise | Bearbeitung als »Jugendphänomen« oder »Jugendproblem« (Akzeptierende Jugendarbeit) |
| Fundamentalismus als ernstzunehmende politische und/oder religiöse Verortung | Politische und/oder religiöse Auseinandersetzung (Konfrontative Jugendarbeit) |
| Fundamentalismus als reaktionäre politische Bewegung | Analogie zur Arbeit im Hinblick auf rechtsradikale Jugendliche und Szenen |
| Fundamentalismus als Auswuchs innerhalb politisch-sozialer, religiöser Milieus | Einflussnahme über »gemäßigte« Vertreter der Szene |
| Fundamentalismus als Pathologie, z.B. narzisstische Störung | Präventive Aufmerksamkeit, psychologisch-therapeutische Interventionen |

Die solchen praktischen Alternativen unterlegte theoretische Debatte stellt indes zunächst die *Kontroversen* heraus, wie Phänomene des Fundamentalismus angemessen zu erklären und analytisch einzuordnen seien³:

- Fundamentalismus als Ausdruck eines Kampfes zwischen Kulturen bzw. als Kampf innerhalb aller Kulturen?
- Rückkehr der Religionen gegen die Logik der Säkularisierung oder Politisierung des Religiösen in der Logik der fortgeschrittenen Säkularisation?
- Fundamentalismus als gegen die Moderne gerichtete Tradition oder als strukturell wie organisatorisch zeitgenössisches Indiz der Moderne?
- Fundamentalismus als Instrumentalisierung bzw. Vereinnahmung religiöser Kernüberzeugungen und einer eigentlich auf Frieden zielenden Religion oder Fundamentalismus als Ausdruck einer im Kern gewaltaffinen Religionslehre, deren Verwirklichung bzw. Verteidigung?
- Fundamentalismen als Ensemble von Stimmen und Stimmungen innerhalb postmoderner und postkolonialer Kakophonie oder als durch postkoloniales Erbe und neue Unübersichtlichkeit gerechtfertigte globalisierungskritische Widerstandspraxis religiös aufgeladener ‚Sozialer Bewegungen‘?
- Fundamentalismus in Analogie zu Totalitarismus, Faschismus, anderen Formen politischen Extremismus; Fundamentalismus als religiöser oder antireligiöser Fanatismus, auch Einmündung in Terrorismus?

- Fundamentalismus als Ausdruck von Integration durch Segregation oder als verpasste Integration?

Charakteristische Merkmale fundamentalistischer Strömungen können wie folgt zusammengefasst werden, derartige Merkmalskataloge müssen jedoch im Einzelnen an den jeweiligen Erscheinungsformen verifiziert oder falsifiziert werden. Stichworte⁴ sind:

- Flucht aus der Moderne, aber kein reiner Traditionalismus: Radikalisierung von Traditionalismus, bei der Elemente der Moderne aufgegriffen werden
- Symbolische Trennung von der säkularen Welt, Prinzip der Reinheit, gesetzesethischer Rigorismus
- Politischer Aktivismus statt Rückzug in eigene Welt - »Fundamentalisten schlagen zurück«. Militante Neugestaltung der Welt
- Dominanz von sozial- und sexualmoralischen Themen gegenüber ökonomisch-politischen Themen
- Verabsolutierung der eigenen Wahrheit führt zur Ablehnung jeden Pluralismus, auch Analogie zu Geheimbünden, auch Abgrenzungen innerhalb einer Religionsgemeinschaft
- Endzeitdenken: Apokalyptischer Kampf zwischen den göttlichen und satanischen Mächten, den Verteidigern der Tradition und den Verrätern
- Tendenz zum Gottesstaat - Forderung nach Einfluss auf Politik (aber nicht zwangsläufig Gewalt oder Politisierung von Religion)
- Protestbewegung: Religion als Gegenwelt zur westlichen Lebenswelt und Moral; Reaktion auf die Marginalisierung von Religion
- Behauptung gottgewollter Geschlechterdifferenz
- radikaler Patriarchalismus
- Rechtfertigung von Lynchjustiz und Morden als ‚Selbstreinigung‘; Purismus und Exklusivität. Aber auch: Differenz zu Terrorismus, in den Fundamentalismus zwar münden kann, jedoch nicht in ihm aufgeht.

Die unterschiedlichen Konzepte, militanten Fundamentalismus zu erklären, führen in Hinblick auf die hier interessierende **Frage nach dem jeweiligen faszinierenden** Gefühl zu folgenden Möglichkeiten:

- Das faszinierende Gefühl, an einer internationalen klassenheterogenen Bewegung ohne Schranken Teil zu haben
- Das faszinierende Allmachtgefühl, an etwas Großem und ganz und gar Neuen Teil zu haben, dabei ein Verteidigungsrecht, wie ein Recht auf Angriff, gleichermaßen auf seiner Seite zu wissen
- Das faszinierende Gefühl, sich nicht rechtfertigen zu müssen und Gewalt und Machtgelüste ohne jede Kompromissbereitschaft ausleben zu können
- Das faszinierende Gefühl für Frauen, ein »ehrenhaftes reines Leben zu führen« und geordnet die Ablösung von den Eltern zu vollziehen
- Das faszinierende Gefühl der Selbstunterwerfung unter einen vermeintlichen Heilsplan, Werkzeug zu sein
- Die Faszination für das Ganze: Islam = Allumfassend
- Faszination der Todesverachtung
- Eine Art Selbstfaszination, die andere ansteckt, bei der Entsetzen und Wut über die kulturellen Lebensformen in der modernen, vor allem der westlichen Welt, umschlagen in die Emigration in eine religiös codierte Gegenwart.

Die Faszination des Fundamentalismus ist mit der marginalisierten Position oder ökonomisch prekären Perspektiven seiner Anhänger nicht hinreichend erklärbar. Studien über Täterprofile zeigen, dass Anhänger aus allen Schichten und Milieus erreichbar sind. (Riesebrodt 2000, 78) Quellen der Anfälligkeit für militanten Fundamentalismus bei Schülerinnen und Schülern können sowohl bei außerschulischen Mentoren liegen, können aber auch innerschulisch etwa durch Isolation oder Mobbingerlebnisse beeinflusst sein.

Der charismatische fundamentalistische deutsche Konvertit Pierre Vogel wirbt nicht zu Unrecht mit dem Hinweis, dass der Islam Zulauf aus **allen Schichten und Gruppen der Gesellschaft** erfahre. Der Attraktor »Spaß«, so Vogel, sei dabei (im Islam) »nicht verboten, nur verbotener Spaß (...)«. ⁵ Hier wird ein faszinierendes Gefühl erzeugt. Das faszinierende Gefühl, an einer internationalen klassenheterogenen Bewegung ohne Schranken Teil zu haben, Faszination für Alle.

Zu den Akteuren islamistischer Fundamentalisten - ähnlich wie im Spektrum rechtsradikaler Aktivistinnen - zählen demnach auch wohl integrierte,

durchaus nicht chancenlose Personen. Integration in eine Gesellschaft der Moderne, die durch Gewissheitsverluste und damit Desintegrationsrisiken behaftet ist, impliziert damit geradezu die Notwendigkeit, Bewältigungsstrategien zu generieren, um Halt auch noch dort zu finden, wo er verloren gegangen ist, die entstandene Leere mit Sinn zu füllen. Eine Form dafür findet sich im Erstarken fundamentalistischer Weltbilder. Dabei kommen auch Migrationskontexte im Einzelfall für eine Radikalisierung in militant-fundamentalistischen Milieus als eine von vielen Voraussetzungen in Frage, es gibt hier jedoch keinen Determinismus.

Versuche, Fundamentalismus rational zu erklären, bleiben oft unbefriedigend, weil sie die Dimensionen dessen, was da wen fasziniert, oder der gegenteiligen Emotion, was da zutiefst abstößt, also die affektive Seite der Sache, tendenziell ausblenden müssen: Erklärungsmuster wirken in Hinblick auf die Gefühle, die die Beschäftigung mit fundamentalistischen Phänomenen erzeugen, halbiert. Vor der im Fundamentalismus selbst beanspruchten Eindeutigkeit erscheinen die Befunde zu seiner Erklärung oft hilflos, weil sie multikausal, also komplex daherkommen. Auf der Suche nach Verlockungen zeigt sich die Schwierigkeit, dass die fundamentalistische Perspektive nie vollständig und eindimensional kausal erfasst werden kann: Attraktoren wie perfekt gestaltete Internetauftritte, jugendaffine Angebote zu einer Gruppenidentität, ausgeprägte Einflussnahme von Mentoren und ein Milieu, das sich kümmert usw. Hier die große einheitliche, scheinbar widerspruchsfreie Ideologie und dort fragmentarische Zugänge, die immer nur Anteile möglicher Motive, Attraktivität und Verlockung beschreiben.

Der Umstand, dass sich Fundamentalismus nicht innerhalb einer geschlossenen unilinearen Kausalität erklären und damit eindeutigen Ursachen zuordnen lässt, mithin die Komplexität des Gegenstandes, können als Eingeständnis von Hilflosigkeit aufgefasst werden und zu einem antifundamentalistischen Fundamentalismus auf Seiten derer verführen, die ihm mit antifundamentalistischen Absichten entgegentreten wollen.

Pädagogische Implikationen zwischen antifundamentalistischem Fundamentalismus und Fahrlässigkeit

Das Verhältnis von Wissen und Glauben, von Religion, Religiosität und schulischer Bildung mit ihrem Anspruch rationaler – entzauberter (Max Weber) – Wissensproduktion bedarf einer

Neujustierung. Die Erkenntnis, dass Religionen mit fortschreitender Säkularisierung und Modernisierung nicht einfach verschwinden und sich auch nicht nur in den Bereich des Privaten ablegen lassen, dass Jugendliche sich selbst als religiös verorten und Lehrkräfte unsicher sind, wie und ob Religiosität mit Gefahren eines militanten Fundamentalismus einhergehen können, erzeugt Handlungsdruck und macht Revisionen eigener pädagogischer Praxis in der postsäkularen Gesellschaft (Habermas 2001) erforderlich.

Der Chicagoer Religionssoziologe Martin Riesebrodt votiert dafür, die »*real existierende Moderne*« in Hinblick auf die Erfahrungen, die Fundamentalisten mit ihr machen, zu betrachten, anstatt ‚unsere Moderne‘ als geschichtsphilosophische Idealform »*im Lichte der Aufklärung gegen die Mächte der fundamentalistischen Finsternis*« innerhalb des je eigenen kulturellen Milieus zu verteidigen (vgl. Riesebrodt 2000, 51). Sein krisentheoretischer Ansatz erlaubt es, die sozialen Ursachen und kulturellen Leistungen fundamentalistischer Bewegungen für ihre Anhänger zu untersuchen. Ist dies erkannt, wird deutlich, dass die vermeintliche Alternative zur Dialogverweigerung oder Dialogunfähigkeit auf der Seite fundamentalistischer Akteure, ein antifundamentalistischer Fundamentalismus, ins Leere führt. Ein strikter Laizismus etwa, wie er etwa in Frankreich zur Begründung der Verbote gegenüber Schulkindern, Kopftuch zu tragen, zum Ausdruck kommt, tendiert zu einem solchen antifundamentalistischen Fundamentalismus. Es gibt auch einen anti- oder areligiösen Fundamentalismus, und während religiöse Fundamentalisten die Ausdifferenzierung der Systeme von Religion und Politik zu unterlaufen suchen, neigen areligiöse oder antireligiöse Fundamentalisten dazu, die Bedürfnisse und Lebenspraxen religiös verorteter Bürgerinnen und Bürger in der postsäkularen Gesellschaft vorschnell unter Fundamentalismusverdacht zu stellen und mit Verbotsandrohungen zu bekämpfen.

Lehrkräfte in Schulen bewegen sich oft unmittelbar entlang gesellschaftlicher Bruchkanten, bekommen deren Verwerfungen über Verhaltensmuster, Aussagen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag mit und müssen sich dazu verhalten, auch wenn dies nicht immer den Kern jeweiliger Unterrichtsziele betrifft. Als pädagogische Haltung empfiehlt sich die Reflexion oben skizzierter Aspekte und Ebenen, die den Dialog zu »fundamentalen« Positionen ermöglicht, kultiviert, aufrechterhält und fördert. Das pädagogisch bekannte Wechselverhältnis des

sich gegenseitigen »Checkens« gehört zum gängigen Rollenaushandlungsprozess in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Nicht immer wird es dabei auf Seite der Professionellen gelingen, etwa pubertär bedingte Antihaltung und Warnzeichen fundamentalistischer Militanz sauber zu unterscheiden. Weil dies so ist und weil zwischen sozialpädagogischer Verharmlosung und falschem Generalverdacht oft unsichere Pfade verlaufen, müssen schulpädagogische Konzepte eine qualifizierte Aufmerksamkeit entwickeln. Zu erinnern ist dabei an den Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses, wonach politische Bildung dann möglich wird, wenn den Educandes politische Positionen zugänglich gemacht werden, sie aber die Möglichkeit erhalten und entwickeln lernen, diese in Abwägung auch gegenteiliger Positionen begründet abzulehnen und darüber zu einer eigenständigen Urteilsfähigkeit gelangen; dasselbe wäre in Hinblick auf die Verschränkungen von Religion und Politik zu leisten, denn religiös begründete Militanz wird sich nicht ohne religionskundliches Wissen begründet zurückweisen lassen.

Religiös begründete Radikalisierungen sind zuerst anhand individueller Biografien fallkasuistisch zu rekonstruieren, anstatt differenzverstärkende kulturalistische oder ethnische Generalisierungen vorzunehmen. Es gehört inzwischen zur gut belegten Strategie und Legitimationsfigur militanter Fundamentalisten unter islamischen Vorzeichen, ein kollektives »Wir« aller Muslime als Opfer von Diskriminierung und Unterdrückung zu konstruieren; sie versuchen, damit auch moralische Gefühle anzusprechen, die es zur moralischen Pflicht erheben, den Kampf aufzunehmen. Wer wie die fundamentalistische neue Rechte in westlichen Demokratien glaubt, durch generalisierende und ethnische Ressentiments dem Phänomen des militanten Fundamentalismus unter islamischen Vorzeichen Herr zu werden, ist ihm bereits in die Falle gelaufen.

Pädagogische Prävention, Intervention und Reaktion gegenüber Anzeichen fundamentalistischer Orientierungen in der Schule setzen die Klärung und reflexive Einordnung eines Wissens um die eigene Disponiertheit als Lehrkraft voraus. Selbst-reflexive Fragen für die Schule wären zum Beispiel:

- Wie verorte ich mich selbst in Hinblick auf Religiosität, Agnostik, A-Religiosität, Anti-religiosität?

- Was löst welches Verhaltens- oder Einstellungsmuster, das ich religiösem oder säkula-rem Fundamentalismus zuordne, bei mir aus?
- Wie gehe ich damit in der Unterrichtspraxis um?

Aus pädagogischer Perspektive können biografische Rekonstruktionen von Leuten, die den Aufstieg geschafft haben, Lösungen bereithalten: Was hat ihnen geholfen, welche Personen haben Einfluss gehabt, welche Impulse waren entscheidend, wodurch konnten sie sich getragen fühlen, welche Rolle spielten Anerkennung, Bindungen, Perspektiven usw.?

In fachdidaktischer Hinsicht ist zu überprüfen, welche Unterrichtsinhalte unverzichtbar zur Immunisierung gegen Ideologieanhängerschaften verstärkt zur Geltung gebracht werden müssen: Vor allem Geschichtswissen, Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung.

Daneben geht es um die Herstellung von Glaubwürdigkeit mittels einer kritischen Auseinandersetzung mit einer Lebensführung, die auf globaler und sozialer Ebene zur Dehumanisierung menschlicher Verhältnisse beiträgt. Und es geht um die Etablierung eines Bildungsverständnisses, das professionelle pädagogische Beziehungen als zeitlich befristete Verantwortungsübernahme für Schülerinnen und Schüler und nicht nur als Management von Leistungssteigerung und Selbstoptimierung versteht.

Schule muss proaktiv Räume der Auseinandersetzung für Jugendliche zu Fragen schaffen, die sie existenziell und in Hinblick auf Sinnfragen beschäftigen, z.B. zu ungelösten Fragen und Dilemmata der Geschlechterbeziehungen, zu Anliegen Heranwachsender, die Unwägbarkeiten der Moderne und der eigenen Lebensperspektive zu bewältigen.

Schließlich bleiben Prinzipien der Anerkennung und Diskriminierungsfreiheit leitend, vor allem hinsichtlich religiös verorteter Schülerinnen und Schüler seitens einer religiös desinteressierten, religionsfeindlichen und häufig islamophoben Voreingenommenheit auf der Seite der professionellen Akteure. Das Prinzip der Anerkennung ist dabei nicht gleichbedeutend mit Zustimmung oder Duldung fragwürdig erscheinender Positionen oder Verhaltensweisen innerhalb der Schülerschaft. Es impliziert ja gerade, dass ihnen die leitenden Prinzipien, die durch schulische Bildung vermittelt und erworben werden sollen, nicht vorenthalten werden.

Anmerkungen:

¹ Der vorliegende Text fasst Elemente eines Vortrags zur Tagung »Ernstfall Schule« der Evangelischen Akademie in Berlin am 22.11.2016 auf und enthält zum Teil überarbeitete bzw. ergänzende Textteile aus einer Veröffentlichung des Autors unter dem Titel »Zur Faszination des Fundamentalismus« in: Lutz/ Kiesel 2016, 136-160.

² Zahlen des Verfassungsschutzes (Stand 2014): *Mutmaßliche Kämpfer aus Deutschland, die bisher nach Irak und Syrien ausgereist sind*: 680, davon 400-550 in 2014. 10% der Ausgereisten waren Frauen und einzelne Kinder. 230 davon zurückgekehrte Männer, davon mutmaßlich 50 mit Kampferfahrung. *Getötete Salafisten aus Deutschland in Syrien und Irak*: 85. 2016 geht die Zahl der Ausreisenden nach Syrien stark zurück, der Zulauf zu Salafisten in Deutschland ist jedoch mit monatlich 300-400 Anhängern groß. Im Januar 2017 hat etwa die Hälfte von ca. 550 von Sicherheitsbehörden als »Gefährder« eingestuft Personen einen deutschen Pass. Vgl. auch Steinberg 2014.

³ Eine quellenbasierte synoptische Übersicht findet sich in Eppen-stein 2016, 143 u. 144.

⁴ Vgl. Marty/ Appleby 1995.

⁵ Pierre Vogel auf seiner CD »Islam«.

Literatur:

El-Gayar, Wael/ Strunk, Katrin (Hg.), *Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland*, Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag 2014.

Eppenstein, Thomas, *Zur Faszination des Fundamentalismus*, in: Lutz, Ronald/ Kiesel, Doron, (Hg.), *Sozialarbeit und Religion. Herausforderungen und Antworten*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa 2016, 136-160.

Fechler, Bernd/ Köbler, Gottfried/ Lieberts-Groß, Till (Hg.), »Erziehung nach Ausschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. *Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim und München: Juventa 2001.

Gadamer, Hans-Georg, *Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik/Replik*, in: Habermas, Jürgen et al. (Hg.): *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977, 283-317.

Habermas, Jürgen, *Glauben und Wissen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2001.

Kaddor, Lamy, *Zum Töten bereit. Warum deutsche Jugendliche in den Dschihad ziehen*, München/ Berlin: Piper 2015.

Marty, Martin/ Appleby, Scott, *Fundamentalism Project Bd. 1-5, 1991-1995*, Chicago: University Press 1995.

Riesebrodt, Martin, *Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der ‚Kampf der Kulturen‘*, München: Beck'sche Reihe C.H. Beck 2000.

Steinberg, Guido, *Al-Quaidas deutsche Kämpfer. Die Globalisierung des islamistischen Terrorismus. Bundeszentrale für politische Bildung Schriftenreihe Bd. 1528*, Bonn 2014. 

Fundamentalistische Einstellungen als Herausforderungen für die Schule

Von Stefan Hermann, Direktor Pädagogisch-Theologisches Zentrum, Stuttgart

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Wer das Thema: »Fundamentalistische religiöse Einstellungen als Herausforderungen für die Schule« skizzieren will – mehr ist an dieser Stelle nicht möglich – muss zunächst folgende Begriffe reflektieren.

1. Begriffe und Voraussetzungen

Die Schule ist nicht zuletzt angesichts der staatlichen Schulpflicht der Ort, an dem sich die Pluralität der Gesellschaft und damit die unterschiedlichen Facetten von Pluralismus in besonderer Weise spiegeln. War Schule bereits zuvor der Ort, in dessen Vergleich es »kein stärkeres Medium staatlicher Allgegenwart« und damit kein »elementare[rers] Mittel staatlicher Kulturgestaltungshoheit«¹ gibt, wird dies nicht zuletzt aufgrund der Zunahme ganztägiger Angebote an den Schulen und damit die Aufgabe, »das gemeinsame Fundament der Gesellschaft von morgen zu legen«², verstärkt. Damit aber stellt sich angesichts der religiös-weltanschaulichen Pluralität der Gesellschaft auch die – seitens des Bundesverfassungsgerichtes im sogenannten »Kopftuchstreit« thematisierte Aufgabe »einer Neubestimmung des zulässigen Ausmaßes religiöser Bezüge an der Schule«³.

Im Blick auf die Frage der »Einstellungen« ist – nicht zuletzt aufgrund der an Kompetenzen orientierten Bildungstheorie – jeder Versuch einer operationalisierten Messbarmachung bzw. Messbarkeit von »Einstellungen und Haltungen« zu problematisieren. Dies trifft in zugespitzter Weise auf religiöse Einstellungen zu.

Thematisiert man »religiöse Einstellungen« muss dieser Begriff angesichts der religiös-weltanschaulichen Pluralität sowie eines weitgehend different bis unklar bestimmten Religionsbegriffs zumindest um den Aspekt »weltanschaulicher Einstellungen« ergänzt werden. Diese begriffliche Erweiterung trägt auch den Entwicklungen Rechnung, dass sich traditionelle Formen institutionell

gefasster Religion zunehmend in subjektive Formen von Religiosität bzw. Religiosität ausdifferenzieren und selbst Begriffe wie »Konfessionalität«, »Konfessionslosigkeit«, »Atheismus« oder »Agnostizismus«, um nur einige Beispiele zu nennen, unklarer und kontroverser scheinen denn je.

Dringlich ist angesichts der Themenstellung auch das Desiderat einer definitorischen Annäherung daran, was als »fundamentalistisch« zu bestimmen ist und wie der Begriff »fundamentalistisch« so gefasst werden kann, dass er nicht selbst fundamentalistisch-abschließend, sondern differenziert-offen verstanden wird.

Um die entsprechenden Herausforderungen fundamentalistischer religiös-weltanschaulicher Einstellungen religionspädagogisch annähernd beschreiben und bearbeiten zu können, sind ferner folgende Klärungen erforderlich. Zu klären ist erstens im Blick auf die notwendige Differenzierung von Phänomenen religiösen Fundamentalismus' die Unterscheidung, welche verschiedenen Ursachen eine fundamentalistische Ausprägung im Singular oder Plural möglicherweise hat und welche internen und externen Rahmenbedingungen gegeben sind für einen Umgang mit der entsprechenden Entwicklung und einem angemessenen Umgang mit den entsprechenden Phänomenen.

Hinsichtlich eines angemessenen (religionspädagogischen) Umgangs mit religiösem Fundamentalismus ist in der Wechselbeziehung von mutmaßlichen oder transparenten Ursachen und Erscheinungsformen von religiösem Fundamentalismus zu unterscheiden, zweitens zu klären, ob der pädagogische Umgang damit präventiv-prophylaktisches oder akut notwendiges intervenierendes Handeln, eine Einzelperson, einzelne Personen oder eine Gruppe bzw. ein festes soziales Gefüge, ein unterrichtliches Geschehen als solches und/oder eine schulische Gesamtsituation und/oder externe Wirkungen von außen (Eltern, Gruppen) betrifft.

Ferner ist drittens zu bedenken, dass Fundamentalismus selbstreferenziellen affekt-logisch-rationalistischen Eigen-Logiken folgt, die einerseits nur schwer zugänglich, andererseits wenig

anknüpfungs- und rezeptionsfähig sind, mögliche Zugänge daher den Versuch erfordern, die entsprechende Affektlogik zu entschlüsseln und jenseits eigener Affektlogik viable Anschlussmöglichkeiten zu einer achtsamen Verflüssigung dieser in der Regel statisch veranlagten Denkweisen zu finden, deren Verunsicherungswirkung das tolerierbare Maß der notwendigen Sicherheit des Systems nicht übersteigt.

Und nicht zuletzt sind verschiedene Akzentuierungen religiösen Fundamentalismus' zu beachten, wobei sich diese überlappen, bestimmen und verstärken können, beispielsweise in einer ideologisch-dogmatischen, einer systemisch-strukturell bedingten, einer psychosozial-affektiven, einer kompensatorischen, einer argumentativ-strukturlogischen, einer fanatischen, fundamentalen oder transitorischen Akzentuierung, um nur einige Möglichkeiten zu benennen⁴.

2. Das Beispiel Christian

Ein konkretes Beispiel soll einige der Akzentuierungen und Ausprägungen von religiösem Fundamentalismus verdeutlichen. In seinem – inzwischen auch als Theaterstück inszenierten – Bericht »Inside IS – 10 Tage im ‚Islamischen Staat‘«⁵ tauscht sich Jürgen Todenhöfer mit einem IS-Kämpfer aus, der ursprünglich deutscher Staatsbürger und evangelisch war. Das Interview mit dessen Mutter macht zudem die Entwicklung des jungen Mannes und dabei gegebenen Rahmenfaktoren deutlich.

Zunächst die Äußerungen der Mutter zum biografischen Hintergrund: »Seit frühester Kindheit war Christian extrem wissbegierig (...). Doch in der Kirche bekam Christian nie Antworten auf seine Fragen. Christian fand das so enttäuschend, dass er kurz vor seiner Konfirmation beschloss, auf die Feier zu verzichten. Auch auf Konfirmationsgeschenke. Er suchte lieber weiter nach Antworten (...).

Als einmal sein Schuldirektor das Handy eines muslimischen Klassenkameraden zur Strafe aus dem Fenster warf, regte Christian sich unendlich darüber auf. Warum wurde dieser Mitschüler strenger bestraft als seine Mitschüler? (...) Als der muslimische Klassenkamerad wegen des Streits von der Schule geworfen wurde, forderte Christian, dass er dann genauso rausgeschmissen werden müsse. Schließlich habe er sich bei dem Lehrer ja am meisten aufgeregt. Also flog auch er aus der Schule (...).

In seiner Jugend war Christian sehr sportlich. Er war jahrelang Leistungssportler und spielte im Eishockeyverein. Er hatte sehr große Ambitionen. Er wollte Profi werden und, und es sah danach aus, dass er es schaffen könnte. Bis er sich mit 17 bei einem Eishockeyspiel fast den Daumen abriss (...). Die Karriere war zu Ende. Christian fiel in ein tiefes Loch. Er hörte den Sport auf und war nun völlig demotiviert (...).

Eines Tages sollte sein bester Freund Melek in sein Heimatland abgeschoben werden. Die Behörden waren auf der Suche nach ihm, doch Christian hatte ihn in letzter Sekunde abgeholt und zu seiner Mutter nach Hause gefahren. Sein Plan war, ihn nach Sizilien zu schmuggeln. Dort sollte er erst einmal zwei Jahre ausharren. Doch kurz bevor sie losfahren konnten, stand die Polizei vor der Tür. Sie nahm Melek mit und schob ihn ab (...).

Ein paar Jahre später zerbrach Christians erste große Liebe. Jahrelang waren S. und er zusammen gewesen. Als sie Schluss machte, verbrachte er zwei Tage und Nächte bei seiner Mutter und weinte. Er war völlig am Boden zerstört (...).

Nach dem Ende seiner Sportkarriere und der Beziehung mit S. änderte sich Christian total. Er bat seine Mutter, ihm ein paar Exemplare des Koran zu bestellen. Auch in Arabisch (...). Christian fing sofort an Arabisch zu lernen (...). Er sog die neue Sprache geradezu in sich auf (...). Christian begann sich immer mehr für den Islam zu interessieren und ging häufig in die Moschee (...). Irgendwann beschloss er, ins ägyptische Alexandria zu gehen, um dort an einer Universität für Ausländer Islam zu studieren. Als er nach einem halben Jahr zurückkam, lehnte er einen vorzüglich bezahlten Arbeitsvertrag einer Versicherung ab. Er wollte lieber selbständig werden und fing an, Hard- und Software zu verkaufen. Irgendwann wurde er wegen verschiedener Finanzdelikte angeklagt. Er beteuerte seine Unschuld und kam mit einem blauen Auge davon (...).

Er versank immer tiefer in seinem Glauben. Der Bart wuchs, seine Bekleidung änderte sich (...). Seine neue Freundin kam damit überhaupt nicht klar. Als er sich letztlich zwischen ihr und dem Islam entscheiden sollte, das aber nicht tat, machte auch sie Schluss (...). Außer lange zu schlafen und zu abendlichen Treffs zu gehen, machte er nicht sehr viel. Seine Arbeit gab er auf (...). Alles drehte sich nur noch um den Islam. Der Syrienkrieg begann, und seine schrecklichen Bilder

waren jeden Tag auf allen Fernsehkanälen zu sehen (...).

Ohne ein Wort zu sagen, verschwindet Christian eines Tages aus Deutschland. Keine Verabschiedung, nichts. Nach ein paar Monaten gibt es das Gerücht, dass er in Syrien sei. Erst Wochen später bestätigt sein Freund, dass er tatsächlich in Syrien ist⁶.

Zunächst wird an diesem biografischen Beispiel deutlich, inwiefern sich ein sogenannter »transitorischer Fundamentalismus« zu einem fundamentalen Fundamentalismus entwickeln kann. Die entwicklungspsychologische Zwischenphase des transitorischen Fundamentalismus ist geprägt durch die Entwicklung eines bipolaren Denkens, das unabhängig von überkommenen emotionalen Bindungen agiert und in den gesellschaftlichen Kontexten riskanter Freiheiten (Ulrich Beck) und der Herausforderung des »Zwangs zur Häresie« (Peter Berger) einer zunehmenden Individualisierung und Pluralisierung extrem herausgefordert ist. Die zunehmende De-Institutionalisierung und Privatisierung trägt einerseits dazu bei, dass Kontrollmechanismen mit dogmatisch-normativer Kontrollfunktion weitgehend verdrängt werden und religiöse Inhalte und Praxisformen individuell zu plausibilisieren sind, andererseits wird die Entstehung synkretistischer Religiositätskonstruktionen ebenso gefördert wie die Anfälligkeit für scheinbar einfache Antworten und Lösungen inklusive entsprechender Angebote der Geborgenheit.

Die Herausforderung kann je nach individueller Bearbeitung entweder zu einer ausgeprägten Kommunikations- und Dialogfähigkeit ausgebildet werden oder zu totaler Regression mit der Gefahr, sich als totales Objekt zu unterwerfen, oder zu einem totalen Subjektsein mit der Gefährdung, sich selbst wie Gott zu fühlen, ausgeprägt werden. Dabei »ist es oftmals nicht der Inhalt der Antworten, die der Fundamentalismus auf Lebensfragen gibt, der ihn für junge Menschen attraktiv macht, sondern vor allem, dass überhaupt Antworten gegeben werden (...). Besonders hoch ist die Anfälligkeit für einfache Antworten in belastenden Lebenssituationen, die junge Menschen erleben«⁷.

Nachdem die Fragen von Christian im Konfirmandenunterricht – dem entwicklungspsychologischen Alter transitorischen Fundamentalismus – keine befriedigende Bearbeitung fanden, fielen fundamentalistische Lösungen angesichts zahlreicher »fundamentalistischer Momente« auf frucht-

baren Boden. Solche fundamentalistischen Momente sind in Krisensituationen gegeben, die sich einerseits in individuellen, andererseits auch in globalen Zusammenhängen ergeben können, beispielsweise im Blick auf Christian beim Zerschlagen der Karrierepläne, der Beziehung, dem Gerechtigkeitsideal oder beim Anblick der grausamen Bilder des Krieges und beim konkreten Erleben der Abschiebung des Freundes und der eigenen Strafverfolgung. Solche Widerfahrnisse tragen wesentlich zu einer zusätzlichen Verunsicherung und damit zur Versuchbarkeit durch vermeintliche Eindeutigkeiten bei, denn: »Verunsicherung, Desorientierung, oft Verzweiflung sozialer Milieus gehören zu den psychosozialen Voraussetzungen, die einen Massenerfolg der politischen Instrumentalisierung kultureller Identität ermöglichen«⁸.

Diese Entwicklung führt zur Entstehung eines »ideologisch-dogmatischen religiösen Fundamentalismus«, wie er sich in zahlreichen Aussagen des zum IS-Kämpfer gewandelten Christian wiederfindet: »Unser Islam ist der wahre Islam, frei von irgendwelchen Vermischungen mit anderen Ideologien, sei es Demokratie, sei es Säkularismus, sei es Buddhismus, sei es Christentum oder sonst irgendwas (...). Es gibt Sachen im Koran, die man nur geschichtlich verstehen kann. Aber natürlich muss man die Antworten wörtlich nehmen, frei von jeder Interpretation. Dieses Wörtlich-nehmen des Koran ist ein wichtiger Bestandteil des Islam. Die Leute, die heutzutage abgeirrt sind und sich in irgendwelchen anderen Ideologien verirrt haben, sind meistens Leute, die den Koran nicht wörtlich auslegen. Sondern anfangen zu philosophieren. Wie die alten Griechen (...).«

Oder: »Wenn (...) eine Person dafür arbeitet, Gutes zu tun und nichts Schlechtes zu machen, und behauptet, auch für einen Gott zu arbeiten und so weiter, dann aber letztlich wählen geht und dazu aufruft, sich an demokratischen Wahlen zu beteiligen oder sich der Demokratie zu unterwerfen, dann hat diese Person schon Abtrünnigkeit begangen und den Islam verraten. Sie lebt nicht mehr den Ein-Gott-Glauben, sondern gibt irgendjemandem das Recht, Gesetze zu erlassen. Aber dieses Recht hat alleine Allah. Das ist Abtrünnigkeit vom Islam. Das sind keine Muslime mehr (...).

Der Westen weiß nicht, was Freiheit wirklich bedeutet. Da herrscht zwischen uns und Ihnen ein großes Missverständnis. Freiheit im Westen bedeutet, das machen zu können, was man will. Ohne auf irgendjemanden zu hören. Für uns be-

deutet Freiheit, frei von weltlichem Verlangen zu sein. Deswegen können wir auch so einfach leben. Denn wir sind frei vom Verlangen nach materiellen Dingen⁹.

Am Beispiel von Christian werden mehrere Merkmale eines ideologisch-dogmatischen Fundamentalismus deutlich, die auch im Blick auf andere religiös-fundamentalistische Ausprägungen gelten: Es werden für als irrtumslos geltende Wahrheiten einer heiligen Schrift absolute Geltungsansprüche postuliert und deren eigene Interpretation als normativ, allein gültig und alternativlos beansprucht, ohne dass auch nur geringe Interpretationsspielräume möglich wären. Aus dieser fundamentalistischen Haltung gegenüber der als hinterfragbar geltenden Wahrheitsschrift werden nicht zur Diskussion zu stellende Reglementierungen des Lebens für die wahrhaft Gläubigen abgeleitet, denen es unhinterfragt zu folgen gilt und deren geringste Abweichung als Herausfallen aus der Gemeinschaft der Rechtgläubigen und Erretteten bzw. des heiligen Restes proklamiert werden. Alle entsprechenden Haltungen und Inhalte sind von einem starken Dualismus durchzogen, in dem sich gut und böse widerspiegeln. Dieser Dualismus wird verstärkt durch einen psychosozial-affektiven oder kompensatorischen Fundamentalismus als Ergebnis einer »Suche nach einem sicheren ‚Wir-Gefühl‘ (...) einer kollektiven Identität« und dem »Schutz vor dem ‚Anderen‘«, wodurch ein »gewisses Gefühl der Sicherheit«¹⁰ entsteht, wobei das Gefühl, nicht willkommen oder benachteiligt zu sein, mit diesem Wir-Gefühl kompensiert wird. Dadurch wird Religion zu einem »Code« (...), um Selbstbewusstsein zu signalisieren, und zwar in Angrenzung zur Umwelt« unter gleichzeitiger »Überbetonung von Differenzen«, die das » Anderssein betonen sollen« (...), ohne sich mit deren Inhalten zu beschäftigen«¹¹.

Noch weitere Aspekte und Akzentuierungen fundamentalistischer religiöser Einstellungen könnten aus dem bekannten Beispiel herausgearbeitet werden. Im Folgenden sollen nun jedoch Hinweise zu einem konstruktiven Umgang mit verschiedenen Akzentuierungen von religiösem Fundamentalismus folgen, ohne dass diese beanspruchen, Patentrezepte sein zu können. Diese Hinweise beziehen sich sowohl auf einen präventiven als auch einen situativen Umgang mit religiösem Fundamentalismus.

3. Hinweise zu einem konstruktiven Umgang mit religiösem Fundamentalismus

Hinsichtlich eines konstruktiven Umgangs mit transitorischem, d.h. entwicklungspsychologisch bedingtem religiösen Fundamentalismus sollten sich Lehrkräfte einerseits selbst konstruktiv mit eigenen biografischen Phasen dieser Entwicklung auseinandergesetzt haben und diese »als sinnvollen und ressourcenreichen Hintergrund wahrnehmen können« und »im Sinne einer selektiven Authentizität selbst fundamentalistisch denken und kommunizieren (...) können«, andererseits sollte im Umgang mit dieser Phase »auf Polarisierungen verzichtet« und gegen fundamentalistische Abschlüsse und Mystifizierungen »der Fokus immer wieder auf konkrete normative Ansprüche an das Alltagsleben gelegt werden«¹². Dass dies in konstruktivistischer Perspektive achtsam-anschlussfähig und nur bedingt konfrontativ erfolgen sollte, wurde bereits erwähnt. Dies ist umso bedeutsamer, als die transitorische Phase religiösen Fundamentalismus‘ zwar einen »normativen Selbstfindungs- und Selbstvergewisserungsprozess«¹³ darstellt, zugleich aber je nach seiner krisenhaften Ausprägung fundamentalistische Momente in sich trägt, deren Bewältigung für eine konstruktive Identitätsbildung von entscheidender Bedeutung sind. Dies betrifft insbesondere die mögliche Spannung eines pathogenen fundamentalistischen Identitätswahns als auch – nicht selten als dessen Kehrseite – die »Angst vor drohendem Identitätsverlust«, die zur Orientierung einen »Horizont sinnstiftender Lebensdeutungen«¹⁴ bedingt, die Kontinuität und damit verlässliche Orientierungsmöglichkeiten gewährleisten oder suggerieren soll. Dabei muss – auch im Blick auf die Entwicklung eines ideologisch-dogmatischen Fundamentalismus zwischen dem, was fundamental von Bedeutung ist, und Fundamentalismen unterschieden werden. Dietrich Benner versteht beide Begriffe folgendermaßen: »Fundamentalistisch können solche Auslegungen genannt werden, die nicht zwischen dem Absoluten und seiner Deutung in Sprache, Symbol und Ritus unterscheiden. Solche Auslegungen sprechen historischen Formen des Religiösen eine absolute Geltung zu und entziehen ihre Interpretation dem menschlichen Verstand (...). Fundamental können in Abgrenzung hierzu solche Manifestationen des Religiösen genannt werden, die weder an Wissenschaft noch an Moral oder Politik delegierbare grundlegende Funktion von Religion, die Abhängigkeit des Menschen und der Welt zu reflektieren, im Horizont einer historischen Offenbarungsreligion zu Geltung zu bringen versuchen.«¹⁵

Untersuchungen zeigen ferner, dass Angst vor Fundamentalismus oder Fundaphobie entsprechende Entwicklungen eines ideologisch-dogmatischen Fundamentalismus‘ verstärken können, da Ausgrenzungen zu einer stärkeren kompensatorischen Identifikation mit fundamentalistischen Gruppen und Inhalten führen können¹⁶. Ferner sollte im Umgang mit ideologisch-dogmatischem Fundamentalismus »nicht in erster Linie eine Urteilsbildung über den Fundamentalismus intendiert (...) [werden], sondern Klärungen im Hinblick auf Fragen, die von fundamentalistischen Positionen und Phänomenen in einem sehr lebenspraktischen Umfeld aufgeworfen werden«¹⁷, erfolgen. Psychosozial-affektivem Pluralismus kann unter anderem dadurch vorgebeugt werden, dass Jugendliche in Bildungsprozessen das Einüben einer konstruktiven Balance von Identifizierbarkeit und Distanzierbarkeit ermöglicht wird. Dabei sollte einerseits vermieden werden, dass eine »Position, die (...) von außen vorgegeben wird«, so »verinnerlicht« wird, dass »die spätere Autonomie des Urteils und des Handelns in Gefahr sein kann (Fowler)«, andererseits, dass »die bedeutsamen Anderen durch ihr Verhalten ihre Glaubwürdigkeit einbüßen, was zu ‚nihilistischer Verzweiflung‘ oder ‚zu einer kompensatorischen Intimität mit Gott führen (Fowler)‘ kann«¹⁸.

Dies schließt auch ein, die eigene Fragmentarizität transparent werden zu lassen und damit zu ermutigen, sich selbst und die eigene Wirklichkeitserschließung als fragmentarisch anzuerkennen. Dabei ist zu beachten: »Das Problem mit den Fundamentalisten besteht nicht darin, dass wir glauben, sie seien uns unterlegen, sondern darin, dass sie sich unterlegen fühlen«¹⁹. Deshalb gilt es einerseits, »sich über das eigene epistemische und normative Tafelsilber Rechenschaft abzulegen, um dann bewusst eine klare und hilfreiche Haltung im Umgang mit ‚fundamentalistischer Kommunikation‘ einzunehmen«, also eine »eigene Klarheit zu unverhandelbaren Werten und deren verantwortliche Umsetzung im Alltag« zu haben, andererseits aber auch – wie bereits erwähnt – die fundamentalistische Affektlogik zu entschlüsseln und jenseits eigener Affektlogik viable Anschlussmöglichkeiten zu einer achtsamen Verflüssigung dieser in der Regel statisch veranlagten Denkweisen zu finden, deren Verunsicherungswirkung das tolerierbare Maß der notwendigen Sicherheit des Systems nicht übersteigt. Entscheidend wird dabei bei aller Entschiedenheit auch die eigene Haltung sein: »Demut, Nachdenklichkeit, Überwindung dualistischer Weltbilder nach dem Schema hier die Guten, da die Bösen. Überwindung von einfachen Kategorien wie ‚richtig

und falsch‘«, Vieldeutigkeit zulassen. Eben Glauben und Skepsis verbinden. Das beinhaltet zunächst Humor. Humorlosigkeit ist ein Kennzeichen fundamentalistischer Tendenzen. Spirituell gesprochen: Nicht irgendein ‚absolutes Wissen‘, sondern die Gewissheit ist Kennzeichen eines beziehungsorientierten Glaubens. Das macht den Glauben durchaus schwieriger, aber auch kostbarer«²⁰.

Fundamentalismus gibt es nicht nur in allen Weltanschauungen und Religionen, sondern auch in anderen Bereichen der Lebenswirklichkeit, die versucht sind, sich ideologisch absolut zu setzen. Fundamentalismus ist deshalb nicht nur ein Problem der (Post)Moderne, deren natürlicher antithetischer, inhärenter und in gewisser Weise antimodernistischer Reflex verschiedene Spielarten von Fundamentalismen sind. Insofern gilt: Fundamentalismus ist »der nervöse Kommentar der Moderne zu sich selbst«, der – so Thomas Meyer – »in ihren Krisen stets große Wirkungen entfacht«²¹. Gerade deshalb und weil »der Begriff des ‚Fundamentalismus‘ ein vagabundierender ist, jedenfalls bezüglich seines Umfangs und Inhaltes wenig verbindlich – und häufig auch noch polemisch als Vokabel-Keule verwendet«²² wird, ist mit Reinhard Hempelmann festzuhalten: »Fundamentalismus ist im deutsch-sprachigen Raum keine Selbstbezeichnung, sondern ein Bewertungsbegriff«²³. Hempelmann unterstreicht: »Die Konjunktur des Begriffs deutet zwar durchaus auf eine verbreitete Sache hin. Im Kontext pluralistischer Gesellschaftssysteme verstärken die Kompliziertheit und ‚neue Unübersichtlichkeit‘ des Lebens die Sehnsucht nach Einfachheit und Klarheit, nach Reduktion von Komplexität (...). Fundamentalismus ist gleichzeitig ein Schlagwort in der Medienöffentlichkeit geworden, das über den Bereich des Religiösen hinausreicht. Es gibt berechtigten Anlass, differenzierende Begriffsverwendungen anzumahnen«²⁴. Deshalb gilt – über die entsprechend notwendige Differenzierung der jeweiligen Akzentuierung von Fundamentalismen hinaus: »Nicht jede modernitätskritische Bewegung ist eo ipso fundamentalistisch. In der Medienwelt wird heute z.T. jede Form religiöser Hingabe unter Fundamentalismusverdacht gestellt (...). Fundamentalismuskritik nimmt schnell und manchmal unbemerkt die Gestalt grundsätzlicher Religionskritik an.«²⁵

Die Fähigkeit, konstruktiv mit Differenzen umzugehen, ist allein schon als grundlegendes Voraussetzungsmuster von Bildungsprozessen überhaupt eine unverzichtbare kulturelle Fertigkeit, deren Reichweite bewusster auf religiöse Unter-

schiede ausgeweitet werden müsste, wobei dies insbesondere für den Bereich wirksamer Fundamentalismusprophylaxe gilt, der jedoch nicht der Kern religiöser Bildung sein kann, zugleich aber unverzichtbar ist. Dabei müssen vermehrt neben Aspekten der Psycho-Logik psychosoziale Gesichtspunkte in das Blickfeld genommen werden, da bereits gefühlte Ausgrenzungen und Vorverurteilungen dazu beitragen können, fundamentalistisch-abschließende Kompensationsprozesse zu verstärken und damit vom Status des Transitorischen in einen Verstetigungsprozess zu überführen. Didaktisch-methodisch muss verstärkt darauf geachtet werden, öffnende und offen haltende Reflexionsprozesse zu initiieren, die den theoretischen Diskurs über Fundamentalismen zwar nicht aussparen, diesen aber an bedeutsamen und alltagsrelevanten konkreten Herausforderungen und Fragen exemplifizieren. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass Fundamentalia gerade in einer fluiden, angesichts der Optionalitäten unüberschaubaren und damit potenziell verunsichernden Wirklichkeit für individuelle und subjektive Orientierungsprozesse unabdingbar und von fundamentalistischen Einstellungen zu differenzieren sind, auch wenn fließende Übergänge gegeben sein können. Positionalität ist eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit von Pluralität. Sie darf sich jedoch nicht selbstreferenziell in sich selbst abschließen, sondern muss dialog- und diskursfähig ausgestaltet sein. Die Ausbildung und Förderung von Pluralitätsfähigkeit und starker Toleranz sind eine Grundaufgabe religiöser Bildungsprozesse. Dazu gehört auch ein wertegegründet-positioneller Umgang mit fundamentalistischen Einstellungen und Haltungen. Dabei darf nicht verschwiegen werden, dass wertebezogene Toleranz auch Intoleranz gegen Intoleranz bedingt, wobei gerade auch in dieser Hinsicht die reformatorische Unterscheidung von Person und Werk eine grundsätzliche Haltung beschreibt, die dem Menschen an sich ohne Ansehen seiner Überzeugung und seines Handelns eine grundsätzliche Würde zuspricht – ein bleibend fundamentaler Aspekt auch im Umgang mit fundamentalistischen Einstellungen.

Anmerkungen:

¹ Ernst Rudolf Huber, *Zur Problematik des Kulturstaates* (1958), in: Häberle, Peter (Hg.), *Kulturstaatlichkeit und Kulturverfassungsrecht*, Darmstadt 1982, 135, zitiert bei Koriath, 8.

² Ebd., 8.

³ BuVerfGE 108, 282, 309f.

⁴ Vgl. hierzu auch Gerber 2015, 125ff. mit seiner Kategorisierung von Fundamentalismus als »Bemächtigungsreligion«, als »Sicherungsreligion« und als »Abgrenzungsreligion«.

⁵ Todenhöfer 2015.

⁶ Ebd., 128-131.

⁷ Karcher 2015, 172.

⁸ Meyer 2011, 29.

⁹ Todenhöfer 2015, 111f., 125 und 179.

¹⁰ Khorchide 2015, 90.

¹¹ Ebd., 91.

¹² Eilert 2015, 203.

¹³ Ebd.

¹⁴ Eppler 2015, 44.

¹⁵ Benner 2008, 154; vgl. Schröer 1995, 345ff.

¹⁶ Vgl. Schweitzer 2015, 18f.

¹⁷ Dressler, 1995, 382. Vgl. ebd., 383: »Der Religionsunterricht wird sich dabei in einem nie aufzulösenden Spannungsfeld bewegen: Als Anwalt der Wahrheitsfrage hält er dem Unbedingten einen Platz offen, als Anwalt des Unverfügbaren bietet er Gelegenheiten, Unsicherheitstoleranz einzuüben«.

¹⁸ Hanisch 2008, 100.

¹⁹ Žižek 2015.

²⁰ Götze 2016, 21.

²¹ Benjamin Barber, zitiert in: Meyer 2011, 147.

²² Ebertz 1995, 335.

²³ Hempelmann 2011, 2.

²⁴ Ebd., 3.

²⁵ Ebd., 7.

Literatur:

Benner, Dietrich, *Religiöse Bildung. Überlegungen zur Unterscheidung zwischen »fundamentalen« und »fundamentalistischen« Konzepten*, in: Schweitzer, Friedrich u.a. (Hg.), *Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von K.E. Nipkow*, Gütersloh 2008, 151-164.

Dressler, Bernhard, *Fundamentalismus – eine religionspädagogische Versuchung?*, in: *Der Evangelische Erzieher* 47 (1995), H.4., 371-384.

Ebertz, Michael N., *Wahrheit für alle – Fundamentalismus im Christentum*, in: *Der Evangelische Erzieher* 47 (1995), H.4., 335-345.

Eilert, Jürgen, *Fundamentalistische Kommunikation als religionspädagogische Herausforderung*, in: Eppler, Wilhelm (Hg.), *Fun-*

damentalismus als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 2015, 197-208.

Eppler, Wilhelm, »Sollte es mit dem Christentum einmal dahin kommen, dass es aufhörte, liebenswürdig zu sein ...«. Hermeneutische Anmerkungen zur gegenwärtigen Fundamentalismusdiskussion, in: Eppler, Wilhelm (Hg.), *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen 2015, 31-46.

Gerber, Uwe, *Fundamentalismen in Europa*, Frankfurt a.M. 2015.

Götze, Andreas, *Fundamentalismus als Phänomen der Moderne*, in: *Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit* (Hg.), *Um Gottes willen*, Bad Nauheim 2018, 19-21.

Hanisch, Helmut, *Wahrnehmung von Fundamentalismus und Toleranz im Religionsunterricht*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 61 (2008), 87-100.

Hempelmann, Reinhard, *Fundamentalismus – Bedeutung, Ursachen und Tendenzen*, 2011 (Vortrag bei der Mitgliederversammlung der aej am 18.11.2011. Online verfügbar unter https://www.evangelische-jugend.de/fileadmin/user_upload/aej/Die_aej/Downloads/Mitgliederversammlung/MV_Beschluesse/Vortrag_Fundamentalismus_Hempelmann.pdf (Download 06.02.2017).

Karcher, Florian, *Jugendkultur, Religion und Fundamentalismus – Religiosität Jugendlicher heute und ihre Anfälligkeit für Fundamentalismus*, in: Eppler, Wilhelm (Hg.), *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen 2015, 163-178.

Khorchide, Mouhanad, *Islamischer Fundamentalismus in Deutschland: Ein soziales Phänomen? Verunsicherte Identitäten und die Suche nach Anerkennung*, in: Eppler, Wilhelm (Hg.), *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen 2015, 85-104.

Korioth, Stefan, *Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG*, in: Kämper, Burkhard/ Pfeffer, Klaus (Hg.), *Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft. Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche*, Münster 2016, 7-33.

Meyer, Thomas, *Was ist Fundamentalismus? Eine Einführung*, Wiesbaden 2011.

Schröer, Henning, *Theologie und Fundamentalismus. Fundamente ja, Fundamentalismus nein! Wie geht das?*, in: *Der Evangelische Erzieher* 47 (1995), H.4, 345-351.

Schweitzer, Friedrich, *Fundamental, nicht fundamentalistisch – Wege einer religiösen Erziehung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus*; in: Eppler, Wilhelm (Hg.), *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen 2015, 13-30.

Todenhöfer, Jürgen, *Inside IS – 10 Tage im ‚Islamischen Staat‘*, München²² 2015.

Žižek, Slavoj, *Wer hat die Kraft der Leidenschaft*, in: *Die Zeit* vom 28.1.2015. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2015/03/slavoj-zizek-charlie-hebdo-fundamentalisten> (Download 06.02.2017).



Fundamentalistische religiöse Einstellungen – Erfahrungen aus der Sicht einer landeskirchlichen Weltanschauungsbeauftragten

Von Pfarrerin Annette Kick, Weltanschauungsbeauftragte der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Stuttgart

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Wandel der religiösen Lage

Weltanschauungsarbeit beobachtet religiöse Tendenzen und reagiert auf religiöse Fragen und Konflikte, die aus kirchlichen und gesellschaftlichen Bereichen und von einzelnen Betroffenen an sie herangetragen werden. In den letzten 20 bis 30 Jahren haben sich aus Sicht dieser Arbeit gravierende Veränderungen ergeben.

Nachdem die so genannten Jugendsekten, deren Hauptzielgruppe tatsächlich Jugendliche waren, weitgehend von der Bildfläche verschwunden sind, sind die Anfragen, die sich auf Jugendliche beziehen, stark zurückgegangen. Es gibt in diesem Alter nicht mehr viele spektakuläre Ein- und Austritte; stattdessen einen schleichenden, aber gravierenden Wandel der Religiosität, der junge Menschen besonders betrifft: Die Bindekraft der großen Kirchen lässt nach; die Zugehörigkeit zu der Kirche, zu der die Eltern gehören, ist nicht mehr selbstverständlich, Religion wird zu einer Frage der Option. Die Grenzen zwischen »normaler« Religiosität und »neuer« oder »außergewöhnlicher« Religiosität sind fließend.

Die großen organisierten und namentlich bekannten »Sekten« und Sondergruppen spielen in der Beratungsarbeit eine immer geringere Rolle; stattdessen entsteht eine unüberschaubare Zahl kleiner religiöser Gruppen mit unterschiedlichen Hintergründen. Durch ihre geringe Größe geraten sie sehr selten in den Fokus öffentlicher Aufmerksamkeit, selbst wenn sie extreme Positionen vertreten und in ihrem Umfeld zu erheblichen Konflikten führen.

Bei Jugendlichen ist die allgemein zu beobachtende Ent-Institutionalisierung von Religion besonders weit vorangeschritten. Jugendliche wählen individuell und funktional aus, was jetzt gerade hilft, konstruieren ihren Glauben selbst. Dies

kann leicht zu Überforderung und Unsicherheit führen. Durch die Loslösung von kirchlich vermittelter religiöser Tradition kennen sie kaum Maßstäbe für »normale« Religion; etwa für das, was ein religiöser Führer oder Guru seriöserweise versprechen und wissen kann und wo diese Grenzen überschritten werden. Ein religiöses Angebot muss nur noch subjektiv »passend« erscheinen. Dies bewirkt u.a. eine Leichtgläubigkeit gegenüber einfachen Antworten und damit auch eine gewisse »Anfälligkeit und Gefährdung hinsichtlich fundamentalistischer Zugriffe.«¹

Was ist gemeint mit »Christlichem Fundamentalismus«?

Der Begriff kommt als stolze Selbstbezeichnung aus dem konservativen Protestantismus der USA, Anfang des 20. Jahrhunderts. Er bezieht sich vor allem auf ein bestimmtes Schriftverständnis, das 1978 in der »Chicago-Erklärung zur Irrtumslosigkeit der Bibel« noch einmal systematisiert und bestätigt wurde. An diesem historischen Kern sollte festgehalten werden trotz aller Ausweitungen, Umdeutungen und Umwertungen des Begriffs, zumindest solange sich kein geeigneter alternativer Begriff etabliert hat.

Die Selbstdefinition von Vertretern fundamentalistischen Bibelverständnisses als »bibeltreu« oder schlicht »evangelikal« wird den Unterschieden verschiedener protestantischer Bibelverständnisse nicht gerecht. Genauso wenig sachgemäß ist es, wenn von außen alle »frommen« protestantischen Bewegungen als »fundamentalistisch« bezeichnet werden.

Evangelikalismus und Fundamentalismus in Deutschland

Trotz vieler Überschneidungen ist es sinnvoll, zwischen Evangelikalismus und Fundamentalismus zu unterscheiden, bzw. den Fundamentalismus nur als eine Ausprägung innerhalb des breiten Stroms des Evangelikalismus zu sehen. Das, was in Deutschland erst seit den 1960/70er Jahren als »Evangelikalismus« bezeichnet wird (und eine etwas andere Bedeutung hat als in den USA), ist älter und viel umfassender als der erst Anfang des 20. Jahrhunderts in USA entstandene Funda-

mentalismus mit seinem speziellen Bibelverständnis. Als »Evangelikale« bezeichnete man in Deutschland seit ca. 1970 die Strömungen, die zuvor pietistisch, neupietistisch, erwecklich etc. hießen. Der Hauptstrom der Evangelikalen hier ist nicht fundamentalistisch geprägt. Die Bibel wird zwar als alleinige Autorität bezeichnet, im Mittelpunkt der Frömmigkeit steht aber die Beziehung zu Jesus, die persönliche Bekehrung etc. und nicht der Buchstabenglaube. Man interpretiert die Bibel auf eine Mitte hin und teilt nicht die Vorordnung der Bibel vor den Glauben an Gott. Auch wenn einzelne fundamentalistische Positionen vertreten werden, akzeptiert man außerhalb der zentralen Glaubensfragen eine gewisse Bandbreite an Positionen. Man hat auch nicht den Anspruch, die »biblische Wahrheit« in der Gesellschaft als Recht, Moral und Wissenschaft durchzusetzen. Andere Religionen werden nicht verteuftelt, sondern mit Respekt behandelt. (Die Deutsche Evangelische Allianz hat z.B. die Erklärung »Mission Respekt. Christliches Zeugnis in einer multireligiösen Welt« mit unterzeichnet.) Viele Evangelikale grenzen sich vom Fundamentalismus ab, es gibt aber auch eine Tendenz hin zu dessen einfachen Wahrheiten.

Ein fundamentalistisches Bibelverständnis im Sinne der Chicagoer Erklärung (CE) gibt es in Deutschland vermehrt erst ab den 1970er Jahren. Ein Drittel der neuen unabhängigen Gemeinden vertreten diese Auffassung. Viele der neucharismatischen Gemeindegründungen vertreten ebenfalls ein fundamentalistisches Bibelverständnis, was Moral, Geschlechterrollen, Schöpfungsverständnis etc. betrifft. In der Beurteilung der Geistesgaben, in der Erlebnisorientierung und einer positiven Grundstimmung (Erweckungshoffnung statt apokalyptischer Untergangsstimmung) unterscheiden sie sich aber deutlich von den »Wortfundamentalisten«.

Einige Merkmale des Wortfundamentalismus

Fundamentalismus ist ein Krisenphänomen, ein moderner Versuch, die Folgen und Verunsicherungen der Moderne abzuwehren. Fundamentalismus setzt ein bei der Gegenwartskritik und deutet – oft in Aufnahme des Dispensationalismus Darby's – die Welt als eine von ihren göttlichen Fundamenten abgefallene Welt, die kurz vor ihrem Ende steht.

Das einzig rettende Gegenkonzept sieht man in einem wortwörtlichen Anknüpfen an die Bibel, die »in ihrer Ganzheit die von Gott gegebene Offenbarung ist« (CE III). Dem Anspruch, alle »Teile

der Bibel bis hin zu den einzelnen Wörtern« (CE VI) gleichermaßen, ohne alle Hermeneutik und Gewichtung ernst zu nehmen, steht faktisch eine enge Auswahl von Texten und Themen gegenüber: die Konzentration auf angeblich biblische Ordnungsprinzipien (rigide Sexualmoral und patriarchale Familienordnung), auf »Sachwahrheiten« (z.B. das kreationistische Schöpfungsverständnis) und apokalyptische Texte.

»Irrtumsfreie« und letztgültige Antworten soll die Bibel dann nicht nur auf existenzielle und religiöse Fragen geben, sondern für alle Fragen des Alltags, der Moral, der Politik und der Wissenschaft behauptet man, eine genauso zuverlässige und einzig richtige Antwort aus der Bibel zu erhalten. So wird jeder Auslegungsspielraum geleugnet und fast jede Frage wird zur Bekenntnisfrage. Da historische und sachliche Wahrheit als höchste Formen der Wahrheit gelten, steht und fällt mit ihnen die Glaubwürdigkeit der Bibel. Deshalb muss der Schöpfungsbericht als zutreffender naturwissenschaftlicher Bericht gelesen und »bewiesen« werden; die Auflistung angeblich exakt eingetretener Prophetien soll die historische Stimmigkeit der Bibel beweisen etc.

Nicht nur aus dem angeblich biblischen Prinzip der Unterordnung, sondern auch aus dem Postulat, dass es auf alle Fragen nur eine biblische Antwort gibt, folgt, dass fundamentalistische Gemeinschaften meist autoritär geführt werden. Nur so kann eine Pluralität von Auslegungen verhindert werden. Zugleich folgt daraus, dass das selbstbewusste Auftreten einer zweiten Meinung in solchen Gruppen letztlich die Spaltung zur Folge hat.

Aus dem Konzept der einen letztgültigen Wahrheit, die man selbst zu besitzen und zu verteidigen glaubt, ergibt sich ein strenger Dualismus. Es gibt nur das Konzept Gottes und das des Teufels. Man grenzt sich nicht nur gegen die der Sünde verfallene Welt ab, sondern fast noch vehementier gegen diejenigen, die sich »Christen« nennen, die die Wahrheit aber verwässert und verraten hätten. Ökumene und meist auch die Evangelische Allianz werden deshalb abgelehnt.

Ein wirklicher Dialog mit Andersdenkenden wird nicht gesucht.

Der Kampf zwischen Gut und Böse wird überhöht in apokalyptische Dimensionen. Aus den apokalyptischen Texten der Bibel liest man Gottes Zeitfahrpläne heraus und fühlt sich als Vertreter Gottes in einer heilsgeschichtlichen Entscheidungs-

situation. Beim baldigen Ende, das sich in den Ereignissen des Weltgeschehens schon andeutet, rettet nur das eigene Glaubenskonzept vor Hölle und ewigem Tod.

Schule und »Fundamentalismus«

Einige der Problembereiche, die in der Weltanschauungsarbeit ankamen und ankommen:

Immer wieder kam und kommt es zu einer Verweigerungshaltung fundamentalistischer Eltern, oft mit russlanddeutschem Hintergrund, gegenüber schulischen Inhalten (Sexualkunde, Evolutionslehre, Literatur wie »Krabbat«, »Kleine Hexe« etc.) oder gar zu einer generellen Ablehnung öffentlicher Schulen als »sündig« und zur Forderung nach der Möglichkeit des Homeschooling als einzig denkbareren Rahmen für »christliche Erziehung«. In verschiedenen Gerichtsverfahren wurde in den beiden letzten Jahrzehnten geklärt, dass in Deutschland das Erziehungsrecht der Eltern nicht uneingeschränkt gilt und dass der Staat das Recht und die Pflicht hat, Kindern durch die Schule die Möglichkeit zu geben, in eine pluralistische und offene Gesellschaft hineinzuwachsen. Extrem fundamentalistische Eltern verlassen aus diesem Grund Deutschland, andere versuchen, »christliche« Privatschulen zu gründen.

Aus vielen Schulen kommt die Klage über offensives bis provokantes Verhalten einiger fundamentalistisch orientierter Schüler/innen gegenüber Mitschüler/innen und Lehrer/innen und die Frage, wie mit solchen Schüler/innen umzugehen sei. Insbesondere ReligionslehrerInnen werden als »ungläubig« angegriffen.

Religionslehrer/innen selbst beklagen sich über eine zunehmend schwierige Situation in ihren Klassen: Es gibt meist eine Mehrheit religiös indifferenten Schüler/innen, eine kleine aber tendenziell größer werdende Gruppe von Schüler/innen, die in unduldsamer Weise fundamentalistische Positionen vertreten und dazwischen fast keine traditionell christlich Sozialisierten bzw. »fundamental«² Glaubenden.

Gelegentlich wird unsere Stelle um Unterstützung gebeten, wenn Schüler/innen dem Druck nicht mehr standhalten, der von rigiden Forderungen und Erziehungsmethoden ihrer fundamentalistischen Eltern ausgeht. Auch wenn sie die von den Eltern geforderte Distanzierung von »weltlichen« Mitschüler/innen und Inhalten nicht mehr mittragen können oder wollen, wenden sie sich Hilfe suchend an Lehrer/innen und Schulsozialarbei-

ter/innen. Diese holen sich oft Rat bei der Arbeitsstelle oder verweisen Schüler/innen an sie.

Konversionen von Schülern, unabhängig von den Eltern bzw. gegen die Eltern zu (wort-)fundamentalistischen Orientierungen und Gemeinschaften kommen gelegentlich vor. Meist ist es eine sehr verunsichernde Lebenssituation, die dazu führt. Wenn sie von Schule und Eltern gut begleitet und aufgefangen werden können, sind es oft im jugendlichen Alter nur kurze Phasen von Radikalisierung. Die meisten Konversionen, die Eltern und Freunden Sorgen bereiten, geschehen erst nach der Schulzeit, während des Studiums, der Zeit der Berufsfindung und Familiengründung. Zu fragen ist, warum unzählige Konfirmanden- und Religionsunterrichtsstunden nicht genug religiöse Bildung und Orientierung vermitteln konnten, um vor einer Hinwendung zu solchen vereinfachenden und verzerrten Glaubensformen zu schützen.

»Schleichende« Fundamentalisierungen, die im Schüleralter beginnen, kann man freilich bei Besucher/innen neucharismatischer Gemeinden feststellen. Sie werden angezogen von den jugendgemäßen Musikstilen und Ausdrucksformen. Je verbindlicher sie sich einlassen auf eine Gemeinde, desto mehr werden sie auf eine antimoderne Theologie, auf ein fundamentalistisches Bibelverständnis inklusive Kreationismus und auf rigorose Moralvorstellungen verpflichtet, die es bei vielen neucharismatischen Gemeinden als Kehrseite zu der eventhaften Erlebnisfrömmigkeit gibt.

Zumindest in Württemberg steigt die Zahl von Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Erzieher/innen usw. mit fundamentalistischer Orientierung und pädagogischem (und zugleich missionarischem) Eifer. Lehrer/innen, die geistlich beheimatet oder sogar Mitglieder sind in Gemeinden mit fundamentalistischem Bibelverständnis, bemühen sich um die Vocatio für den Religionsunterricht, den die Landeskirche verantwortet. Eltern oder Kolleg/innen fragen bei der Arbeitsstelle an, wenn fragwürdige Unterrichtsmaterialien auftauchen, wenn Kinder Ängste vor »okkulten« Gegenständen und Büchern wie »Harry Potter« eingeredet bekommen, wenn Kinder (besonders kranke, behinderte oder »schwierige«) und deren Eltern zu Veranstaltungen, etwa zu Heilungsgottesdiensten in neucharismatische Gemeinden eingeladen werden mit dem Versprechen: »Hier werden deine Probleme ein für allemal gelöst.«

Mit dem Protest gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg, der angeblich nur »Frühsexualisierung« und »Genderwahn« im Sinn habe, ging eine erstaunliche Zusammenarbeit und Politisierung von Kreisen mit fundamentalistisch geprägten Familienbildern einher und teilweise eine beängstigende pauschale Polemik gegen das Bildungssystem und dessen Werte wie Toleranz gegenüber Vielfalt.

Anregungen zum Umgang mit fundamentalistischen Schüler/innen

Rationales Argumentieren, v.a. das Gegeneinanderstellen von Bibelstellen, führt meist nicht weiter, die »wasserdichte« Argumentation von Bibelfundamentalisten kann dadurch meist nicht erschüttert werden. Die Gefahr ist vielmehr, dass man selbst im Argumentieren unduldsam und zornig wird und das Gegenüber als Person abwertet als Reaktion auf dessen abwertendes Verhalten. Auch das Annehmen eines relativistischen Standpunkts neben oder über allen religiösen Standpunkten ist nicht weiterführend. Ein solcher Standpunkt bestätigt Fundamentalisten nur darin, dass außer ihnen niemand »wirklich etwas glaubt«.

Man muss sehr darauf achten, dass man fundamentalistischen Positionen nicht mit der Arroganz und dem Spott des Wissenden und bibelkritisch Gebildeten begegnet.

Nur, wenn man hinter den schroffen Haltungen die Verunsicherungen, Ängste und Bedenken erkennt, kann man angemessen darauf reagieren und versuchen, sich auf einen gemeinsamen Lernweg zu machen. Vorbildlich macht das Siegfried Zimmer in seinem Buch: »Schadet die Bibelwissenschaft dem Glauben?«³ Er benennt als gemeinsames Fundament aller Christen das Vertrauen, dass Gott durch die Bibel zu den Menschen spricht. Allerdings richte sich das Vertrauen auf Gott und nicht auf die Buchstaben der Bibel. In behutsamen Schritten geht er einen Weg, der auf die Ängste eingeht, die Vorbehalte zu entkräften sucht und aufzeigt, dass ein wissenschaftlicher Umgang mit der Bibel den Glauben nicht zerstören muss, sondern bereichern kann.

Nach meiner Erfahrung kann es gute Gespräche geben, wenn ich selbst versuche, meinen eigenen »fundamentalen« Glauben zu bekennen und ihn neben den fundamentalistischen stelle, statt nur gegen den fundamentalistischen zu argumentieren. »Um in dieser Dialoglage aber überhaupt

ernst genommen zu werden, sollte man als Gesprächspartner selbst religiös verpflichtet und das heißt – auch in der Fehlbarkeit der eigenen Lebensführung – auf unverhandelbare Werte hin ansprechbar sein.«⁴ Hilfreich erscheint mir, statt über Lehrsätze über Erfahrungen zu sprechen. Ich erzähle von meinen Glaubenserfahrungen, zu denen Vertrauen und Zweifel gehören, und ich frage das Gegenüber nach seinen/ihren Erfahrungen.

Die beste Prophylaxe vor einem Bibelfundamentalismus ist ein guter Religionsunterricht und das Kennenlernen biblischer Geschichten. Die Geschichten von Jesus, seine Gleichnisse und Reden führen auf eindruckliche Weise vor, wie gerade ein fundamentales Gottvertrauen dazu führt, die Perspektiven wechseln zu können; nicht von einem überlegenen »göttlichen« Standpunkt aus die Welt in Schwarz und Weiß einzuteilen, sondern sich selbst von Gott radikal in Frage stellen zu lassen und so sich selbst als der Gnade bedürftig und alle anderen als der Gnade würdig zu sehen.

Anmerkungen:

¹ Karcher 2015, 175.

² Schweitzer 2015, 13ff.

³ Zimmer 2012.

⁴ Eilert 2015, 207.

Literatur:

Eilert, Jürgen, *Fundamentalistische Kommunikation als religionspädagogische Herausforderung – Fundamentalisten sind nicht immer »die Anderen«*, in: Eppler, Wilhelm (Hg.), *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen: V&R Unipress 2015, 197-208.

Karcher, Florian, *Jugendkultur, Religion und Fundamentalismus – Religiosität Jugendlicher heute und ihre Anfälligkeit für Fundamentalismus*, in: Eppler, Wilhelm (Hg.), *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen: V&R Unipress 2015, 163-178.

Schweitzer, Friedrich, *Fundamental, nicht fundamentalistisch. Wege einer Erziehung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus*, in: Eppler, Wilhelm (Hg.), *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen: V&R Unipress 2015, 13-30.

Zimmer, Siegfried, *Schadet die Bibelwissenschaft dem Glauben? Klärung eines Konflikts*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012.

ufuq.de – Jugendkulturen, Islam und politische Bildung

Von Alioune Niang, ufuq.de, Berlin

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Bei allen Fragen und Konflikten, die sich in der Schule, am Arbeitsplatz oder in der Politik rund um die »Einbürgerung des Islams« ergeben mögen, geht es heute nicht mehr darum, ob diese Einbürgerung stattfindet, sondern darum, wie dieser Prozess gestaltet wird. Der Verein ufuq.de bemüht sich seit seiner Gründung 2007 um unaufgeregte Alternativen in den Debatten um Parallelgesellschaften, »foreign fighters« oder eine vermeintliche Islamisierung Deutschlands. An der Schnittstelle von politischer Bildung, Pädagogik und Wissenschaft arbeitet der Verein bundesweit zu den Themen Religiosität und Alltag sowie Rassismus, Radikalisierung und Resilienz und unterstützt Pädagog_innen und Multiplikator_innen bei ihrer Arbeit mit Jugendlichen. Mit verschiedenen Beratungs- und Fortbildungsangeboten, Materialien, vielfältiger Projektarbeit, Expertise und Erfahrungen möchte ufuq.de die pädagogische Praxis voranbringen, den Fachaus-tausch bereichern und einen Beitrag zum demokratischen Zusammenleben leisten. Der Vereinsname ufuq.de ist daher Programm: »ufuq« ist ein arabisches Wort und bedeutet »Horizont«.

Ein Ziel der Arbeit mit Jugendlichen ist es, Räume zu schaffen, in denen sie unter der Leitfrage »Wie wollen wir leben?« eigene Interessen, Wünsche und Orientierungen formulieren und sich mit denen anderer auseinandersetzen können. Dazu gehört es auch, die Vielfältigkeit muslimischer Denk- und Lebenswelten sichtbar zu machen. Denn wer selber denkt und Vielfalt kennt, hat Alternativen zu traditionalistischen und zu ideologischen Positionen, mit denen Jugendliche immer wieder konfrontiert sind. Die Sensibilisierung für demokratie- und freiheitsfeindliche Einstellungen und das Wissen um Alternativen zu radikalen Sinn- und Orientierungsangeboten schützen Jugendliche vor einfachen Welt- und Feindbildern und öffnen ihnen Wege, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben.

Damit wendet sich der Verein auch an Nichtmuslim_innen. Denn Islam, Islamfeindlichkeit und

Islamismus sind Themen, die alle angehen – und auch unter Nichtmuslim_innen die Bereitschaft voraussetzen, den demografischen Wandel, die Biografien von Jugendlichen mit Migrationsgeschichten und die Normalität muslimischer Lebenswelten in Deutschland anzuerkennen. Schließlich bedeutet es auch, Erfahrungen mit Diskriminierungen und Alltagsrassismus ernst zu nehmen, Frustrationen und Ohnmachtsgefühle angesichts gesellschaftlicher und internationaler Konflikte aufzugreifen, Verständnis für Komplexität und Ambiguität lebensweltnah zu wecken und konkrete Handlungsmöglichkeiten vorzustellen.

»Wie wollen wir leben?« Workshops

Für viele Jugendliche gehören sowohl »Deutsch sein« als auch »Muslimisch sein« ganz selbstverständlich zu ihren Identitäten. Allerdings wird diese gelebte Vereinbarkeit von muslimischen und nichtmuslimischen Akteur_innen teilweise in Frage gestellt. In den Workshops arbeiten von ufuq.de ausgebildete Teamer_innen gemeinsam mit Schulklassen oder mit Gruppen in offener Jugendarbeit an der Leitfrage »Wie wollen wir leben?«. Anhand der Reflexionen zum großen Themenfeld »Islam in Deutschland« entwerfen die Jugendlichen Vorstellungen von einem selbstverständlichen Miteinander in der Gesellschaft. In den während der Workshops geschaffenen, geschützten Räumen dürfen die Jugendlichen ihre Positionen und Meinungen zum Beispiel zu tagespolitischen oder religiösen Diskursen aussprechen. Die Teamer_innen unterstützen die Jugendlichen dann durch die Moderation von wertorientierten Gesprächen bei der Findung von Gemeinsamkeiten jenseits religiöser, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeiten. Gleichzeitig werden die Jugendlichen angeregt, ihre Vorstellungen von Gemeinsamkeit auch gesellschaftlich umzusetzen. Dieser Prozess kann Jugendliche vor ideologischen Ansprachen und Propaganda schützen. Letztendlich erleben die Jugendlichen während der Workshops Vielfalt und Diversität als Bereicherung ihres Alltags, die in vereinfachten »Entweder-Oder«-Darstellungen verloren geht.

Zu den Workshops kommen unsere zwei Teamer_innen in die Schulklassen – zu drei Terminen à 90 Minuten oder auch zu einem Projekttag. Im Vorfeld wird abgesprochen, welche Fragen in der Lerngruppe gerade aktuell sind, um den Workshop entsprechend zu gestalten. Thematisch

geht es zum Beispiel um religiöse, politische, gesellschaftliche oder alltagsweltliche Fragen (Stichworte: Religion, Rassismus und religiös begründeter Extremismus, Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus, Identität und Zugehörigkeit, Teilhabe, Demokratie, politische Bildung, Alternativen zu salafistischen Angeboten, Prävention).

In den Workshops arbeiten die Teamer_innen zu diesen Themen mit Filmen und Methoden, die von ufuq.de gemeinsam mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg (HAW) eigens für die pädagogische Arbeit erstellt und in hundert Workshops bundesweit erprobt wurden.

Zusätzlich zu den Workshops können Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte gebucht werden. Die Workshops und die Fortbildungen sind kostenfrei und werden über die Landeskommission gegen Gewalt finanziert.

Fortbildungen für Multiplikator_innen im Projekt »Protest, Provokation und Propaganda«

Eine Lehrerin schildert folgende Situation: Nach den großen Ferien kommt eine sehr gute Schülerin mit einem Kopftuch zurück in die Klasse. Die Lehrerin ist unsicher: Soll sie das junge Mädchen darauf ansprechen? Wenn ja, wie könnte eine gelungene Ansprache aussehen? Und wie geht sie mit dem Rest der Klasse um? Angesichts solcher und ähnlicher Anfragen startete ufuq.de im Herbst 2015 das Projekt »Protest, Provokation und Propaganda«. Im Rahmen des Projekts werden Multiplikator_innen zu den Themen Islam, Islamismus und Islamfeindlichkeit fortgebildet und Institutionen langfristig beraten. Die Zielgruppen für die Fortbildungen kommen aus den Bereichen Theater, Kommunalverwaltung und schulischer sowie außerschulischer Bildungsarbeit. Die Themen Islam in Deutschland, die Ausgestaltung einer post-migrantischen Gesellschaft, der Umgang mit Geflüchteten und die Sorge vor terroristischen Anschlägen sind zurzeit aktuell.

Ein Ansatz unserer Fortbildungen ist, für eine Offenheit gegenüber den religiösen Interessen muslimischer Jugendlicher zu werben und gleichzeitig davor zu warnen, alle Konflikte durch eine religiös-kulturalistische Brille zu betrachten.

In den Einsätzen mit Pädagog_innen verwenden wir unterschiedliche Materialien und Methoden. Neben der Religion greifen wir Themen wie Identität und Diskriminierungserfahrungen von Ju-

gendlichen in der Gesellschaft auf. Anhand von Filmmaterialien und gezielten Übungen versuchen wir zu zeigen, welche Haltungen den Frust von Jugendlichen begünstigen oder schnell ein Gefühl von Inakzeptanz und Ausgrenzung hervorrufen können. Dabei geht es also um eine Sensibilisierung über mögliche eigene Vorurteile und die Aufklärung über die salafistische Ansprache. Was macht den Salafismus bei Jugendlichen so attraktiv und was kann die Gesellschaft dagegenstellen?

Oft wird dabei von uns eine Checkliste erwartet, woran man radikalisierte Jugendliche erkennen und wie man effektiv dagegen ankämpfen kann. Wir vermitteln hier, dass man zwar Augen und Ohren offenhalten sollte, es aber wichtiger ist zu erkennen, ob hinter problematischen Aussagen Protest und Provokation oder wirklich Propaganda steckt. So begegnet uns in Fortbildungen oft die Auseinandersetzung mit der Behauptung von Jugendlichen: »Scharia ist mir wichtiger als das Grundgesetz.« Wir halten es auch für wichtig, danach zu fragen, welche Angebote es bei den extrem islamistischen Strömungen gibt und wie ähnliche Angebote von Schule und Zivilgesellschaft geschaffen werden könnten? So erkennen radikale Extremisten häufig die Rassismus- und Diskriminierungserfahrung der Jugendlichen an, etwas, das nicht immer in Schule, Politik und Gesellschaft geschieht. Auch geben sie den Jugendlichen ein sehr starkes Gemeinschaftsgefühl, das Gefühl dazu zu gehören und nicht ausgeschlossen zu sein, und bieten ihnen ein sinnhaftes und normiertes Leben mit klaren Geboten und Verboten an.

Unser Ansatz ist dabei, eine zunehmende Polarisierung der Gesellschaft zu thematisieren und den Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt zu fördern. Vor diesem Hintergrund arbeiten wir zu den Themen antimuslimischer Rassismus und islamistische Radikalisierung. Seit Anfang des Jahres konnten bis jetzt fast 1.200 Lehrer_innen, Sozialarbeiter und Schulpädagoginnen von der Ufuq-Expertise profitieren.

Links:

<http://www.ufuq.de>

<https://www.facebook.com/ufuq.de>

Kurzfilm »Der Verein ufuq.de stellt sich vor«:

<https://goo.gl/FkGDKz> (Download 19.04.2017).



Arbeitsforum 4: Schulmodelle im Umgang mit Religionen

Einleitung

Von Janika Olschewski, Comenius-Institut, Münster

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Wie greifen Schulen in freier Trägerschaft mit besonderer religiöser Eigenprägung die Herausforderungen einer Einwanderungsgesellschaft auf? Unter dieser Fragestellung wurden im Arbeitsforum 4 zwei konkrete Beispiele vorgestellt: die Drei-Religionen-Grundschule des Bistums Osnabrück und das Gymnasium Unterstrass Zürich, eine Schule in evangelischer Trägerschaft. Diese beiden Beispiele haben sehr unterschiedliche strukturelle Voraussetzungen (bspw. Grundschule – Gymnasium; Deutschland – Schweiz; mit und ohne Schulgeld), welche sich auch in unterschiedlichen Ansätzen widerspiegeln.

An der Drei-Religionen Grundschule in Osnabrück steht das Thema der religiösen Zugehörigkeit von Schüler/innen im Mittelpunkt. Angefangen bei der Erarbeitung der Konzeption bis zur Einstellung des Lehrpersonals wurde darauf geachtet, dass Vertreter/innen aller abrahamitischen Religionen vertreten sind. Die Schule schafft so einen Ort, wo Schüler/innen christlicher, islamischer und jüdischer Religionszugehörigkeit ihren eigenen Glauben leben können, aber auch Begegnungen zwischen den Religionen ermöglicht wer-

den. Der Religionsunterricht findet in konfessionellen Gruppen statt, aber auch interreligiöses Begegnungslernen in Projekten wird ermöglicht sowie multireligiöse Feiern. Zudem ist die Schulverpflegung so organisiert, dass es den Schüler/innen ermöglicht wird, problemlos religiöse Essensvorschriften einzuhalten. Im Text von Claudia Sturm wird deutlich, dass mit einem wohlüberlegten Konzept und teilweise recht einfachen Umstellungen des Schulalltags, Schüler/innen die Freiheit haben, ihre eigene Religion individuell auszuleben.

Im folgenden Beitrag stellt Prof. Dr. Jürg Schoch, Leiter des Gymnasiums Unterstrass in Zürich, die Arbeit seiner Schule vor. In diesem Gymnasium werden Schüler/innen der Klassen 9 bis 12 unterrichtet. So ist es möglich, einen großen Wert auf Übergabe von Verantwortung an Schüler/innen zu legen. Zudem werden gemeinsame jahrgangsübergreifende Aktivitäten unterstützt, um die Gemeinschaft in der Schule zu fördern und unterschiedliche Hintergründe, Leistungen und Stellungen der Schüler/innen zu überwinden. Diese Überwindung von Grenzen wird im Programm ChagALL zusätzlich befördert, indem Jugendliche mit Migrationshintergrund zur Erreichung höherer Bildungsabschlüsse speziell gecoacht werden. Im Allgemeinen wird der Fokus sehr auf individuelle Förderung und Stärkung der Gemeinschaft gelegt. Die religiöse Zugehörigkeit wird dabei nur als ein Faktor der Persönlichkeit gesehen. **D**

Ein Beispiel aus der Praxis: Gymnasium Unterstrass, Zürich

Von Prof. Dr. Jürg Schoch, Direktor Evangelisches Gymnasium und Institut Unterstrass, Zürich

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016



Foto: Monika Estermann

1. Kurzportrait

Das Gymnasium Unterstrass ist ein staatlich anerkanntes schweizerisches Kurzgymnasium (Schuljahre 9 bis 12) in evangelischer Trägerschaft. Mit insgesamt acht Klassen (zwei pro Jahrgang) ist es bewusst klein und überschaubar. Als ehemaliges Unterseminar führt es die Schwerpunktfächer Musik, Kunst und Philosophie/Pädagogik/Psychologie.

Die Schule erhält keine staatlichen Gelder. Dass sie trotzdem alle interessierten und geeigneten Schülerinnen und Schüler unabhängig von den finanziellen Verhältnissen der Eltern aufnehmen kann, hängt mit einem relativ hohen Spenden-

aufkommen und einem Lohnverzicht der Lehrpersonen von 20% (im Vergleich zu den staatlichen Gehältern) zusammen.

Ziemlich genau die Hälfte der Schüler/innen sind evangelisch-reformiert; etwa 20% katholisch und der Rest verteilt sich auf Konfessionslose sowie freikirchliche, muslimische, jüdische, buddhistische und hinduistische Glaubensangehörige.

2. Grundlagen

Die Schule hat sich als eine der ersten in der Schweiz schon 1990 ein gemeinsam erarbeitetes Leitbild gegeben. Es wurde 2008 leicht überarbeitet. Es nennt insbesondere fünf Eckpfeiler:

- *leistungsorientiert* – aber mit einem weiten Leistungsbegriff, der bspw. auch soziale und musische Leistungen umfasst
- *überschaubar* – damit man sich kennt. Denn gute Beziehungen sind eine gute Voraussetzung für wirksames Lernen
- *evangelisch* – ganz bewusst mit einem offenen Horizont
- *lebensnah* – weil Schule auch mit dem Leben zu tun haben soll
- *innovativ* – Neues auszuprobieren und dann an die staatlichen Schulen weiter zu geben ist die Chance einer kleinen und beweglichen nichtstaatlichen Institution

Die Vergangenheit als »Evangelisches Lehrerseminar« und diese Eckpfeiler finden ihren Niederschlag z.B. in einem »code of conduct«, der für alle Angehörigen des Hauses gilt:

Wir Menschen am Gymnasium Unterstrass verstehen uns als Gemeinschaft von selbständigen und verantwortungsbewussten Individuen. Es ist uns wichtig, gemeinsam einen Ort zu schaffen, an dem gut gelehrt und gelernt werden kann. Von allen geteilte Regeln sollen helfen, dieses gute Lernklima zu pflegen.

Die folgenden sechs Stichworte bilden die Grundlage für das Lernen, Lehren und Leben in Unterstrass:

| | | |
|-----|---------------|---------|
| Wir | SORGFALT | RESPEKT |
| Ich | VERANTWORTUNG | |
| Du | | |

3. Bildungsalldag

Normale Unterrichtssequenzen und regelmäßige Studienwochen lösen sich in Unterstrass in regelmäßigem Rhythmus ab.

Zur bewussten *Pflege einer gemeinschaftlichen Schulkultur* gehören ganz besonders tägliche Time Out-Momente der ganzen Schule nach der großen Vormittagspause (Mitteilungen, Lied, Lesung und Gedanke) sowie der gemeinsame Abschluss der Woche in einer halbstündigen Schulveranstaltung. Dessen Inhalt wird von den Schüler/innen mitbestimmt und mitgestaltet und kann Auftritte von Hilfswerken, Kurzkonzerte, Beiträge zum Kirchenjahr, Erfahrungsberichte u.v.m. umfassen.

Wichtig ist neben einer *ganzheitlichen Bildung* (Chor, Sport, Kunst) die vertrauensvolle *Übergabe von Verantwortung* an die Schüler/innen: So leiten sie bspw. selbständig die jährlichen obligatorischen Schneesportfreizeiten (6-tägig, es sind keine Lehrpersonen anwesend) oder übernehmen alle vier Jahre während einer halben Woche den gesamten Schulbetrieb inkl. Unterricht, Küche, Hausdienst, Sekretariat und Leitung.



Gymnasium Unterstrass, Zürich Foto: Monika Estermann

Während insgesamt fünf Semestern ist der Besuch des *Religionsunterrichts obligatorisch*, im letzten Jahr zusätzlich als Abiturfach wählbar. Der Unterricht wird von einer evangelischen Pfarrperson erteilt und richtet sich sowohl nach dem Konzept des »teaching about« als auch nach demjenigen des »learning from« – denn durch die Tatsache, dass die Schüler/innen aller Religionen ihn besuchen müssen, besteht die einmalige Chance, voneinander zu lernen und miteinander in einen fruchtbaren Dialog zu kommen.

4. Schulentwicklung im evangelischen Aufmerksamkeitshorizont: Migrantenförderung

Vor neun Jahren fragte sich die Schule, inwiefern sie gerade als evangelische Institution etwas ge-

gen die offensichtliche Chancenungerechtigkeit des Bildungssystems tun könnte und entwickelte mit Hilfe von Stiftungen ein Förderprogramm für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Es nennt sich »ChagALL« (Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn) und steht begabten und leistungswilligen Jugendlichen mit doppeltem Migrationshintergrund aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen offen. Es hat zum Ziel, den Jugendlichen durch schulischen Erfolg die Türe zu einer höheren beruflichen oder schulischen Bildung zu verhelfen.

Nach einem mehrstufigen Aufnahmeverfahren werden geeignete Jugendliche ins Programm aufgenommen. Während ihres 9. Schuljahrs besuchen sie wöchentlich am Mittwochnachmittag und am Samstagmorgen Trainingssequenzen, die sie fachlich und persönlich auf die von ihnen anvisierten Aufnahmeprüfungen an höhere Bildungsgänge der Sekundarstufe II vorbereiten (Gymnasien, Berufsgymnasien etc.). Unterstützt werden sie dabei von erfahrenen Lehrpersonen der abgebenden und der Zielstufen. Diese arbeiten in Tandems und vermitteln auch Lerntechniken und Persönlichkeitstrainings.

Das Programm startete im Sommer 2016 ins 9. Jahr und wurde schon mehrmals vom Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich wissenschaftlich untersucht. Die Erfolgsquote liegt zurzeit regelmäßig bei 70 bis 80%.

Die ersten vier Jahre des Programms wurden von Förderstiftungen finanziert; die folgenden vier Jahre vom Staat Zürich (zumindest größtenteils). Seit zwei Jahren wurden statt 12 bis 14 Jugendlichen mindestens 24 aufgenommen. Für das laufende Jahr ist die Finanzierung dank drei neuen Stiftungen gesichert. Für die Jahre ab 2017 wurde dem Staat Zürich ein Gesuch gestellt.

Die Idee des Programms hat nicht nur ein enormes Medieninteresse gefunden, sondern wurde auch bereits in abgewandelter Form in drei unabhängigen Folgeprojekten in der Schweiz umgesetzt.

Für ChagALL-Jugendliche, welche ihre weitere schulische Laufbahn am Gymnasium Unterstrass sehen, stehen jährlich vier unentgeltliche Studienplätze zur Verfügung. Sie werden durch private Spenden und Stiftungen finanziert und sichern gleichsam die klassen- und schulinterne Begegnung zwischen Religionen, Kulturen und Schichten. So wurde »ChagALL« auch innerhalb

des Gymnasiums Unterstrass zu einem wirklichen Solidaritätsprojekt mit Integration als Nebenwirkung.

Literatur:

Baumgartner, Dorothea, ChagALL – Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn. Ein Förderprogramm für motivierte jugendliche Migrantinnen und Migranten, in: *Journal für Schulentwicklung* 20(2016), H.1, 32-38.

Berger, Stephanie / Meiler, Leonardo / Moser, Urs, *Evaluation des Programms Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn*, Zürich: Institut für Bildungsevaluation an der Universität Zürich 2015. Online verfügbar unter: <http://www.chagall.ch> (Download 05.04.2017).

Bünger, Corinna, *Bildungsgewinner anstatt Bildungsverlierer? ZRM®-Training im Rahmen des MigrantInnen-Förderprogramms ChaGALL*. Abschlussarbeit zur Erlangung des Titels ZRM®-

Trainerin, Psychologisches Institut, Lehrstuhl für Neuropsychologie, Universität Zürich 2013. Online verfügbar unter <http://zrm.ch/2013.html> (Download 05.04.2017).

Teece, Geoff, *Learning about religion and Learning from religion*, Birmingham: University of Birmingham. Gutachten für den Bildungsrat des Kantons Zürich, 2013. Online verfügbar unter http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsrat/beschlussarchiv/beschluesse_2013.html#content (Download 05.04.2017).

Links:

www.unterstrass.edu
<http://www.unterstrass.edu/gymnasium/>
<http://www.unterstrass.edu/innovation/>
<http://www.chagall.ch/>



Drei-Religionen-Schule in Osnabrück – eine Grundschule in Trägerschaft der Schulstiftung im Bistum Osnabrück

Von Schulrätin i.K. Claudia Sturm, Bistum Osnabrück

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Was unterscheidet diese Schule von anderen Schulen?

Jüdische, katholische, evangelische und muslimische Kinder besuchen dieselbe Schule, das gibt es auch an anderen Schulen. Das Besondere der Drei-Religionen-Schule ist, dass Juden, Christen und Muslime gemeinsam Schule machen. Dazu gibt es einen Kooperationsvertrag zwischen der Jüdischen Gemeinde Osnabrück, Schura Niedersachsen e.V., DiTiB Landesverband Osnabrück und Bremen e.V. und der Schulstiftung im Bistum Osnabrück als Schulträger.

Die Stadt Osnabrück beteiligt sich als »Stadt des Westfälischen Friedens« auch finanziell an der Schule.

Die Drei-Religionen-Schule in Osnabrück ist eine inklusive Grundschule,

- die Bildungsbenachteiligungen durch ihr besonderes schulpädagogisches Konzept minimiert,
- in der die Kinder ihre eigene religiöse Identität weiterentwickeln können,
- in der die Kinder im täglichen gemeinsamen Leben und Lernen eine Haltung der Anerkennung gegenüber der religiös fremden Mitschülerinnen und Mitschüler, Mütter, Väter und Lehrpersonen annehmen, verbunden mit hofentlich bleibender Neugierde,
- die eine altersgemäße Form des interreligiösen Dialogs in besonders strukturierten Lernarrangements fördert,
- die Kooperationsformen für den Religionsunterricht entwickelt,
- die ausstrahlt auf das Miteinander der Religionsgemeinschaften der Stadt Osnabrück,
- die sich als integraler Bestandteil der Stadtkultur der Friedensstadt Osnabrück sieht.

Neben dem besonderen schulpädagogischen Konzept mit seiner Strukturierung und Rhythmisierung des Schultages in der teilgebundenen Ganztagschule, das hier nicht weiter ausgeführt wird, nimmt das religionspädagogische Konzept einen besonderen Stellenwert im Schulalltag ein. Darauf liegt auch hier der Fokus.

Wer kann diese Schule besuchen?

Die Angebotsschule kann angewählt werden von Eltern

- jüdischer Kinder,
- christlicher Kinder (aller Konfessionen),
- muslimischer Kinder,
- von Kindern anderer oder ohne Religionszugehörigkeit, wenn die Eltern das religionspädagogische Profil der Schule bejahen;
- von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung nach ausführlicher, fachlicher Beratung der Eltern.

Alle Eltern müssen das pädagogische und religiöse Profil der Schule bejahen. Für jede der drei Religionen steht grundsätzlich ein Drittel der Schulplätze bereit.

Wer unterrichtet die Kinder?

Die Kinder werden unterrichtet von ausgebildeten Lehrpersonen jüdischer, katholischer, evangelischer und islamischer Religion, die diese Religion auch leben. Religiös motivierte Kleidung ist erlaubt, sofern die pädagogische Arbeit nicht beeinträchtigt wird.

Die Gesellschaft wird auch in Zukunft nicht religionslos sein

Die Schulstiftung im Bistum Osnabrück und ihre Kooperationspartner haben diese Schule auf Grund der festen Überzeugung gegründet, dass die Gesellschaft auch in Zukunft nicht religionslos sein wird und die jungen Menschen eine religionsplurale Gesellschaft später selbst gestalten müssen. Darauf muss Schule sie vorbereiten. Das bedeutet einerseits, dass die jungen Menschen auskunftsfähig sein müssen über den eige-

nen religiösen Standpunkt. Dazu dient der konfessionelle Religionsunterricht in allen drei Religionen. Die Schülerinnen und Schüler werden befähigt, religiöse Bildung in ihrer eigenen Religion bezogen auf spezifische Lebensfragen altersangemessen zu erlangen und anzuwenden.

Das impliziert aber andererseits den interreligiösen Dialog, der geführt werden muss mit Respekt vor anderen weltanschaulichen Positionen. Die Schule gibt den Raum für diesen Dialog im alltäglichen Miteinander. Schon in den beiden Konzils-erklärungen des Zweiten Vatikanischen Konzils »Nostra Aetate« und »Lumen Gentium« wird auf die Beziehung der Kirche zu Juden und Muslimen als Pflicht für die Christen hingewiesen. Gemeinsames Fundament aller drei Religionen ist die Anerkennung, dass das Leben jedes Menschen heilig ist.

»Entweder setzt man heute auf den *Dialog*, setzt man auf die Kultur der Begegnung oder alle verlieren. Hier geht der Weg, der Frucht bringt.«¹ Dialog setzt gleichberechtigte Partner voraus. Die Gleichberechtigung der Religionsgemeinschaften in der Schule ist daher ein Grundprinzip der Schule.²

Interreligiöses Lernen der Schülerinnen und Schüler

Interreligiöses Lernen findet aber natürlich nicht nur im Religionsunterricht, der an der Drei-Religionen-Schule mit zwei Wochenstunden nach den Religionen getrennt erteilt wird, sondern vor allem im Schulalltag als Lern- und Lebensgemeinschaft von Schülerinnen und Schülern, Müttern und Vätern, Lehrpersonen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Dies ist auch der Wunsch der Eltern, die sich ein Schulklima wünschen, in dem Platz ist für die religiös geprägte Lebenswelt ihres eigenen Kindes, aber auch ein respektvoller, gleichwertiger Umgang mit Angehörigen anderer Religionen als Maxime des täglichen Handelns gilt. Der Weg zu mehr Verständnis und Empathie für den anders Glaubenden ist das solidarische Miteinander in der Differenz. Das heißt, dass in der Schule die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der drei abrahamischen Religionen herausgearbeitet werden. Dies geschieht z.B. in jedem Schuljahr in religiösen jahrgangsübergreifenden Projekten neben »normalen« Schulfesten, in denen ein spezifischer Aspekt der Religionen erst aus der eigenen und dann aus den anderen Perspektiven betrachtet wird zu den vier Themenbereichen:

1. Religiöse Gegenstände im Alltag und Feiertag sowie religiös begründete Kleidung
2. Gebetshäuser und religiöse Kunst
3. Heilige Schriften, Gebete, Rituale und Speisevorschriften
4. Tiere und ihre Bedeutung (Schöpfung)

In religionshomogenen Gruppen arbeiten die Schülerinnen und Schüler in einem ersten Schritt spezifische Inhalte ihrer Religion heraus, stellen sie dann den Kindern der anderen Religionsgruppen und in einem dritten Schritt auch den Müttern, Vätern und weiteren Gästen in einer Projektpräsentation vor. Diese drei Schritte ermöglichen im Begegnungslernen

- den Wissenserwerb in der eigenen Religion mit Lehrpersonen, die dieser Religion angehören und theologische Kompetenz erworben haben,
- die Erarbeitung eines eigenen Standpunktes in der Religion, die die Mütter und Väter für ihr Kind gewollt haben,
- die Fähigkeit zur Kommunikation über eigene religiöse Überzeugungen mit Gleichaltrigen anderer religiöser Überzeugungen,
- die Neugier und Entwicklung von Offenheit für Meinungen und Lebensweisen der anderen,
- die Anerkennung des anderen,
- die Entwicklung von Toleranz und Respekt gegenüber den Menschen anderer Religionen und Weltanschauung trotz der Unterschiede,
- das Entdecken von Gemeinsamkeiten.

Dieses Begegnungslernen findet zudem auf Jahrgangsebene zu weiteren Themenstellungen statt.

Der interreligiöse Dialog ist eine wichtige Hilfestellung, »nicht nur um den anderen in seiner Andersheit zu verstehen, sondern auch um die Bedeutung des Eigenen umfassender zu erkennen – eben weil durch ihn blind befolgte Regeln des eigenen Weltzugangs aufgedeckt und in Frage gestellt werden«.³

Das Thema *Gebetshäuser* hat einen besonderen Stellenwert, da diese von den Kindern aus allen drei Religionen außerhalb der Schule nicht so häufig besucht werden. Aus Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler wurde aber deutlich,

dass der Besuch der Gebetshäuser der drei Religionen für die Kinder sehr wichtig ist und hervorragende Lernanlässe bietet. Daher werden die Gebetshäuser der jeweiligen Religion in jedem Schuljahr von den Lerngruppen im Rahmen von Unterrichtsgängen besucht werden. Um ein aufbauendes Lernen zu ermöglichen, erfolgen die Besuche in Jahrganggruppen unter jährlich wechselnden Gesichtspunkten.

Bedeutende Personen, Symbole etc. der drei Religionen werden im Religionsunterricht einer Jahrgangsstufe parallel thematisiert und in einer anschließenden Dialogphase innerhalb der Jahrgangsstufe besprochen.

Durch diesen Dialog wird auch das *soziale Lernen* weiter ausgebildet. Die dabei erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten helfen den Schülerinnen und Schülern im Miteinander soziale Probleme altersangemessen zu erkennen, einschätzen und lösen zu können. Zu den sozialen Kompetenzen zählen die kommunikative und interaktive Kompetenz, die Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritik- und Entscheidungsfähigkeit, aber auch Mut und die Fähigkeit zum Selbstmanagement und die Übernahme von sozialer Verantwortung. So kommen die Schülerinnen und Schüler vom »Ich« über das »Du« zum »Wir«.

Zum interreligiösen Leben und Lernen im Schulalltag gehört auch die *Schulverpflegung*, ein nicht ganz unwesentlicher Punkt in einer Ganztagschule. Wenn an einer Schule ein ehrlicher interreligiöser Dialog geführt und Schulverpflegung akzeptiert werden soll, setzt das voraus, dass sich alle mit ihrer Religion oder Weltanschauung geechert fühlen und eine Dialogbereitschaft vorhanden ist. Auch die Schulverpflegung gehört mit zu einer Willkommenskultur einer Schule gegenüber den Schülerinnen und Schülern anderer Religionen und/oder mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrungen.

Aus den Erfahrungen an der Drei-Religionen-Schule zur Umsetzung der religionssensiblen Schulverpflegung folgende Stichpunkte:

- Rahmenbedingungen in der Ausgabeküche mussten für die religionsensible Schulverpflegung nicht wesentlich verändert werden, neue Absprachen mit dem Caterer gehörten aber selbstverständlich dazu.
- Bereitstellung von Speisen, die in verschiedenen Modulen getrennt gekocht und durch den Caterer getrennt angeliefert werden. Ein banales Beispiel aus unserer Schule sind Spaghetti

Bolognese, die eben in drei Modulen als Spaghetti, Tomatensauce und Rindergemacktes angeboten werden. Fleisch beschränkt sich auf Geflügel- und Rindfleisch (zertifizierter Fleischzulieferer), Fisch von Tieren mit Flossen und Schuppen.

- Ausgabe des Essens in unterschiedlichen Speiseausgabeelementen mit unterschiedlich farbigem Anlegebesteck.
- Nach der Hauptspeise gibt es zum Nachtisch immer frisches, geschnittenes Obst. Zusätzlich stehen auf Grund der Speisevorschriften (nach dem Fleischverzehr muss nach jüdischen Speisegesetzen sechs Stunden bis zum Verzehr von Milchigem gewartet werden) im Kühlschrank zur Ausgabe Varianten von Sojaprodukten, sowohl als Joghurt als auch als Pudding zur Ausgabe, parallel zum Speiseplan des Caterers.
- Hauptgetränke sind an der Schule Wasser und ungeklärter Apfelsaft, da die Klärung meistens durch Gelatine erfolgt.
- Unterschiedlich farbige Messer zum Schneiden von Nahrungsmitteln und Schneidebretter aus Glas, die von unten farblich gekennzeichnet sind.
- Insgesamt Anschaffung von Glasgeschirr, da Glas eine andere Oberflächenbeschaffenheit und einen anderen Härtegrad als Porzellan hat und damit für alle Teilnehmenden der Schulverpflegung geeignet ist.
- Messer und Schneidebretter werden getrennt mit der Hand gespült.
- Zum Spülen und Putzen werden Reinigungs- und Spülmittel mit Butanol, ein für Muslime erlaubter Alkohol, verwendet. Sie entsprechen selbstverständlich trotzdem den deutschen Hygienevorschriften.
- Eine Liste mit Süßigkeiten, die Kinder aller drei Religionen essen können, wird vor der Einschulung an die Eltern ausgegeben. Gerade Grundschulkindern möchten doch oft an ihrem Geburtstag etwas mit in die Schule bringen und es wäre sehr unsensibel, wenn das eine oder andere Kind aus religiösen Gründen etwas nicht essen dürfte. Auch das bedurfte natürlich der Absprache im Beirat.
- In unseren weiterführenden Schulen werden zusätzlich kleine Snacks oder Riegel ergänzend angeboten, selbstverständlich auch religionssensibel. Ein Blick ins Internet macht dies möglich. Auch das prägt die Schulkultur

im Sinne eines gleichberechtigten Miteinanders der Schülerinnen und Schüler.

Große Unterstützung gab es in vielen Fragen zur religionssensiblen Schulverpflegung durch ein Projektteam aus der Fachhochschule für Ökotrophologie an der Hochschule Osnabrück um Frau Prof. Dr. Leicht-Eckardt, dem zusätzlich Vertreter der drei Religionen, der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e.V. sowie Speiseanbieter angehörten, das zeitgleich mit der Gründungsphase unserer Schule gebildet wurde. Daraus ist das Buch »Inklusion durch Schulverpflegung«⁴ entstanden.

Zum interreligiösen Lernen gehören auch *multi-religiöse Feiern*, wie z.B. zur Einschulung, an denen die Vertreter der verschiedenen Religionsgemeinschaften, wie der katholische Pfarrer, eine evangelische Pastorin, ein Rabbiner und ein Imam, teilnehmen. Die einzelnen Religionsvertreter beten, auch zweisprachig, in Anwesenheit der anderen Religionsgemeinschaften und wahren somit auch gleichzeitig die Sensibilität und das Grundprinzip der Deutschen Bischofskonferenz des Betens in Anwesenheit der anderen Religionen statt gemeinsamer Gebete⁵.

Auch der *Umgang mit Tod und Trauer* muss besonders bedacht werden. Hier gilt es, mit akzeptablen Riten und Symbolen der monotheistischen Religionen umzugehen. Eins der Symbole ist die Sonnenblume. Die Schülerinnen und Schüler können durch schrittweises Legen von Sonnenblumenbildern in Kreisform den natürlichen Kreislauf des Lebens erleben und Parallelen zum Menschenleben aufzeigen: Kerne, keimende Samen, leuchtende Blume, leicht den Kopf hänglassende Pflanze, vertrocknete Pflanze. Der Kreis wird geschlossen durch den zurückbleibenden Samen, der Hoffnung auf ein neues Leben gibt. Das Sonnenblumenfeld kann in die Mitte gelegt werden und macht auch gleichzeitig deutlich, dass die Sensibilisierung für den anderen, für die Gemeinschaft ein gemeinsames Anliegen der verschiedenen Religionen ist. Da im Anschluss kein gemeinsames Gebet gesprochen werden kann, gibt es die Möglichkeit, dass sich alle anfassen oder dass ein Seil herumgegeben wird, an dem sich alle festhalten. Dadurch wird deutlich, dass sie eine feste Gemeinschaft bilden. Das trauernde Kind/Der Jugendliche kann sich besonders daran festhalten. Alle fühlen sich mit der jeweiligen Schülerin/dem jeweiligen Schüler besonders verbunden. Das Seil kann dann um die Bilder herum abgelegt werden.



Das soziale Engagement in den drei Religionen ist eines der verbindenden Elemente, das sich im Logo durch den unvollkommenen Pinselstrich des grünen Halbkreises zeigt. Dazu gehören der Erhalt der Schöpfung, Speisen für Waisen, die Teilnahme an der Stadtreinigung, die Unterstützung einzelner Familien usw.

Interreligiöser Dialog im Kollegium

Das besondere Konzept der Drei-Religionen-Schule kann allerdings nur umgesetzt werden mit einer äußerst engagierten und von dem Konzept überzeugten Schulleitung und ihrem Kollegium, das auch immer wieder den interreligiösen Dialog untereinander im täglichen Miteinander, während der Vorbereitung der Projektwochen und in gemeinsamen themenbezogenen Fortbildungen sucht. Dieser wird noch ergänzt durch eine gemeinsame Fachkonferenz Religion der Religionslehrerinnen und -lehrer.

Interreligiöser Dialog mit den Müttern und Vätern

Der interreligiöse Dialog findet in der Drei-Religionen-Schule aber auch mit den Müttern und Vätern statt, die nach der zweiten Projektwoche auf die Schule zugekommen sind und sich Elternabende zu religiösen Themen aus den unterschiedlichen Teilnehmerperspektiven wünschten, denn sie wollten ihren Kindern im Wissen um die anderen Religionen nicht nachstehen. So begegnen sich die interessierten Mütter und Väter auch zum halbjährigen Elternseminar zusätzlich zu den Elternabenden, in denen selbstverständlich die anfallenden Informationen gegeben, Fragen, Probleme usw. aus dem Schulalltag besprochen werden. Daraus darf allerdings nicht der Schluss gezogen werden, dass in der Drei-Religionen-Schule nur Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern unterrichtet werden. Die Schere klafft auch an dieser Schule sehr weit auseinander. Gerade die Kinder, die einer Unterstützung bedürfen, sind dieser Schule ein wichtiges Anliegen und wurden durch das besondere schulpädagogische Konzept von Anfang an mit in den Blick genommen.

Interreligiöser Dialog im schulischen Beirat

Weiterhin wird der interreligiöse Dialog im schulischen Beirat geführt, der die Mitwirkungsgremien der Schule und den Schulträger in Fragen des religiösen Profils der Schule berät. Er wird gebildet aus

- Elternvertretern der drei Religionen,
- Lehrervertretern der drei Religionen,
- zwei Vertretern der jüdischen Gemeinde,
- je einem Vertreter der islamischen Schura Niedersachsen und der DiTiB,
- einem Vertreter aus einer christlichen nicht katholischen Kirche,
- einem Vertreter der Stadt Osnabrück und
- einem Vertreter der Schulstiftung als Schulträger.

Dieser Beirat arbeitete schon in der Konzeptentwicklung, lange vor dem ersten Schultag dieser Schule mit und ist auch heute noch äußerst wichtig, da alle relevanten Fragen, die das religiöse Profil betreffen, dort besprochen werden konnten und können. So stehen auch die jüdische Gemeinde und die muslimischen Gemeinden gemeinsam mit den Religionslehrerinnen und -lehrern hinter den Entscheidungen zu den Fragen, die im Schulalltag bedeutsam sind.

Für jedes Schulhalbjahr wird ein *interreligiöser Kalender* erstellt, in dem alle Feste der drei Religionen im Jahreskreis festgehalten werden, nach dem sich der Schulkalender richtet. Dieser wird ebenfalls im Beirat abgesprochen. So wird in der Drei-Religionen-Schule z.B. nie ein Schulfest im Ramadan stattfinden; es kann kein Elternabend vor einem jüdischen Festtag stattfinden, da dieses immer am Vorabend beginnt; samstags ist keine Einschulung, da Schabbat ist. Selbstverständlich haben sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der jüdischen oder islamischen Religion an den Festtagen mit Arbeitsruhe frei, die in dem Kalender besonders gekennzeichnet sind.

Interreligiöser Dialog mit dem wissenschaftlichen Beirat

Der interreligiöse Dialog wird auch zwischen der Drei-Religionen-Schule und den Wissenschaften geführt.

Der wissenschaftliche Beirat mit

- Prof. Dr. Daniel Krochmalnik, Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg,
- Prof. Dr. Clauß Peter Sajak, Katholisch-Theologische Fakultät Universität Münster,
- Prof. Dr. Bülent Ucar, Institut für Islamische Theologie Universität Osnabrück,
- Dr. Winfried Verburg, Bistum Osnabrück,

entwickelte und begleitet u.a. eine qualitative Wirksamkeitsstudie zur religiösen Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Diese Evaluierung hat keinesfalls die Bewertung der Arbeit der Lehrpersonen zum Ziel, sondern die Bewertung des Konzepts unter den Aspekten der Entwicklung der religiösen Identität und der Dialogkompetenz der Kinder im Vergleich zu den Kindern einer anderen katholischen Grundschule. Selbstverständlich werden dabei auch die Eltern mit einbezogen.

Informationsleitfaden für die Feste der drei Religionen

Um den interreligiösen Dialog in der Schule mit den Schülerinnen und Schülern auch wirklich in jeder Klasse fachlich kompetent führen zu können, wurde eine Mustervorlage als Leitfaden für die Vorstellung christlicher, jüdischer und muslimischer Feste im Jahreskreis von den Religionslehrerinnen/den Religionslehrern der jeweiligen Religion erstellt. Damit können alle Kinder in der ersten Stunde am Montagmorgen authentisch über die in der jeweiligen Woche anstehenden Feste informiert werden. Am Montagmorgen wird nicht nur über das vergangene Wochenende gesprochen und überlegt, welcher Buchstabe in der jeweiligen Woche gelernt wird usw., sondern es werden auch die anstehenden Feste, Gedenktage oder besondere Zeiten angesprochen und ist Anlass, über sich zu erzählen und den anderen Fragen zu stellen. Durch die Vorstellung eines Festes am Montagmorgen ist es den Kindern möglich, einerseits ihre eigene religiöse Identität weiterzuentwickeln und andererseits eine altersgemäße Form des interreligiösen Dialogs aufzubauen.

Jede Religionsvertreterin/Jeder Religionsvertreter ist hierbei für die Feste der eigenen Religion zuständig und erstellt diese Informationen – aus der Teilnehmerperspektive – zur Vorbereitung für die Klassenlehrerinnen und -lehrer der Drei-Religionen-Schule. Die Kinder werden zum Teil mit in diese Planung einbezogen, indem sie im Religionsunterricht ihre jeweiligen Feste besprechen und eine kurze Präsentation vorbereiten. So können sie sowohl die gesammelten Informatio-

nen als auch eigene Erfahrungen selbstständig vorstellen. Der Informationsleitfaden ist für jedes Fest in zwei wichtige Bereiche untergliedert:

Im ersten Teil geht es um den theologischen Hintergrund und im zweiten Teil werden Tipps und Hinweise für den Unterricht gegeben. Zu Beginn ist neben der genauen Bezeichnung und dem Zeitraum der Stellenwert des Festes innerhalb der Religion angegeben. Es werden nicht nur Hochfeste thematisiert, sondern auch besondere Gedenktage, die nicht unter die vorgeschriebenen Feiertage fallen.

Der fachwissenschaftliche Teil gibt in kurzer, verständlicher Form die historische Entstehung, die Bedeutung sowie mögliche Brauchtümer des Festes wieder. Im Anschluss daran werden konkrete, jahrgangsspezifische Ideen für die Umsetzung vorgestellt. Wichtig ist der Hinweis, dass die Klassen nur informiert werden und das Fest nicht gefeiert wird. So werden zu dem Fest passende Lieder auch nur von den Kindern mitgesungen, die der jeweiligen Religion angehören. Jede Jahrgangsstufe beleuchtet eine andere Seite des Festes, sodass sich das Wissen über ein Fest am Ende der Grundschulzeit verdichtet hat.

Sowohl die Informationen als auch die dazugehörigen Kopiervorlagen werden nach Religionen sortiert in einem Ordner im Lehrerzimmer und auch in jedem Klassenraum abgeheftet, sodass er allen Lehrkräften offen zur Verfügung steht. Wer sich darüber hinaus noch vertiefend mit einem Fest beschäftigen möchte, kann sich mit Hilfe der weiterführenden Literaturempfehlungen Informationen beschaffen. Literaturempfehlungen stehen immer am Ende des Leitfadens aufgelistet.

Selbstverständlich stehen die Verfasser der Vorlagen allen Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeiterinnen als Ansprechpartner zur Verfügung. Es findet ein regelmäßiger Austausch mit allen Religionsvertretern zu den Vorlagen statt, um die Umsetzbarkeit der Unterrichtsmaterialien für alle Religionen zu prüfen.

Raum der Religionen

In der Schule soll auch ein »Raum der Religionen« zur Verfügung gestellt werden, für den ein Klassenraum umgestaltet wird. Die Nutzung des Raumes soll aus Sicht der Schulleitung und der Lehrerinnen und Lehrer aller drei Religionen vielfältig sein, z.B. als Raum

- der Begegnung der drei Religionen,

- der Stille,
- für Fantasiereisen und Meditationen,
- zur besonderen Bodengestaltung im RU,
- zum Gebet sowohl mit den Schülerinnen und Schülern als auch
- für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- für Krisensituationen.

Die Anforderungen an die Ausgestaltung des Raumes aus der Sicht aller drei Religionen werden selbstverständlich als Basis für den Entwurf aufgenommen.

Innerhalb dieser Schulkultur, die Unterschiede nicht einebnen, sondern ihnen Raum gibt und sie stehen lassen kann, wird Differenz als wertvolle Inspiration betrachtet, eigene Positionen zu bedenken und weiter zu entwickeln. Diese Unterschiede in Deutung, Bewertung und Herangehensweise an religiöse Themen lassen anecken und stolpern, sie sind es, die herausfordern und alle ins Gespräch kommen lassen. So wird dem Erforschen eigener Wurzeln und Deutungsangebote ebenso Raum gegeben wie dem Mitteilen, Nachfragen und Zuhören. Dabei liegt der Schwerpunkt in der Kommunikation, in der respektvollen Auseinandersetzung und der Wertschätzung des Anderen, nicht im alleinigen Suchen nach der einen Wahrheit.

»Gesellschaft wird morgen sein, was Schule heute ist.«
Kardinal John Henry Newman

Anmerkungen:

¹ *Ansprache von Papst Franziskus bei der Begegnung mit Vertretern der Verantwortungsträger aus Politik und Gesellschaft in Brasilien, Stadttheater, Rio de Janeiro am 27. Juli 2013.*

² *Langenhorst 2016.*

³ *von Stosch 2012, 188.*

⁴ *Giesenkamp/ Leicht-Eckardt/ Nachtwey 2013.*

⁵ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2008.*

Literatur:

Baumel, Moshe, Halacha und Christentum. Der interreligiöse Dialog im jüdischen Erziehungswesen in der Halacha – ein Fallbeispiel aus der Jüdischen Gemeinde Osnabrück, in: Das ORD-Magazin 5 (2012), 2-4.

Giesenkamp, Johanna-Elisabeth/ Leicht-Eckardt, Elisabeth/ Nachtwey, Thomas, *Inklusion durch Schulverpflegung*, Berlin 2013.

Langenhorst, Georg, *Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg 2016.

Sajak, Clauß Peter, *Kippa, Kelch, Koran*, München 2010.

Sajak, Clauß Peter, *Dialogisch lernen*, Seelze-Velber 2010.

Schmid, Hans/ Verburg, Winfried (Hg.), *Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft*, München 2010.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Leitlinien für das Gebet bei Treffen von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe*, Bonn 2008.

von Stosch, Klaus, *Komparative Theologie als Wegweiser in die Welt der Religionen*, Paderborn 2012.

Sturm, Claudia/ Verburg, Winfried, *Die Drei-Religionen-Grundschule – ein (inter)religiöses Schulprojekt von Juden, Christen und Muslimen in Osnabrück*, in: *Keryks* 11/12 (2012/13) 291-309 (auch in polnischer Sprache).

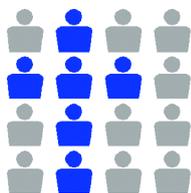
Verburg, Winfried, *Juden, Christen und Muslime machen gemeinsam Schule. Ein interreligiös ausgerichtetes Experiment des Bistums Osnabrück*. *Stimmen der Zeit* 229 (2011), 3-12.

Verburg, Winfried, *Juden, Christen und Muslime machen gemeinsam Schule – Rahmenkonzept für eine dialogische Grundschule*, in: *Guttenberger, Gudrun/ Schröder-Wittke, Harald (Hg.)*, *Religions-sensible Schulkultur*, Jena 2011, 323-333.

Verburg, Winfried, *Vernetzter Religionsunterricht und Religions-sensibilität im Alltag – christlich-islamischer Dialog in der Schule*, in: *Meißner, Volker/ Affolderbach, Martin/ Mohagheghi, Hamideh, Renz, Andreas (Hg.)*, *Handbuch christlich-islamischer Dialog*, Freiburg 2014, 294-299.

Verburg, Winfried, *gemeinsam mit Annett Abdel Rahman, Christliche Schulpastoral in Schulen mit religiös pluraler Schülerschaft*, in: *Kaupp, Angelika u.a. (Hg.)*, *Handbuch Schulpastoral*, Freiburg 2015, 143-154.

Verburg, Winfried, *Drei Religionen-Grundschule – Versuch der Institutionalisierung religiösen und interreligiösen Lernens in einer jüdisch-christlich-islamischen Kooperation*, in: *Klößner, Michael/ Tworuschka, Udo*, *Handbuch der Religionen*, 45. EL, II – 4.2.2.2, München 2016. 



SCHULSTIFTUNG

im Bistum Osnabrück 

Arbeitsforum 5: Interkulturelle Kompetenz und ihre religiöse Dimension in der Schule

Einleitung

Von Dr. Peter Schreiner, Direktor des Comenius-Instituts, Münster

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft.

Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Einleitung

In interkulturellen Konzepten werden Religion und Religionen nicht selten ignoriert. Die Beispiele, die bei diesem Forum vorgestellt wurden, tun dies gerade nicht. Sie eröffnen auf ganz unterschiedliche Weise Zugänge, die anregen und motivieren, eigene Überlegungen dazu anzustellen.

Das Projekt, das Dr. Claudia Lenz aus ihrer Arbeit mit dem Europarat vorstellte, hat das Ziel, ein Modell von »Kompetenzen für eine Demokratische Kultur« vorzulegen, das ein gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen

demokratischen Gesellschaften fördern kann. Der dabei zugrundegelegte weite Begriff demokratischer und interkultureller Kompetenz, der sich in dem Modell auffächert auf 20 Kompetenzen in den Feldern »Werte«, »Einstellungen«, »Fähigkeiten« und »Wissen und kritisches Denken«, blieb nicht ohne Widerspruch, da die Gefahr gesehen wurde, bei einer Einbeziehung von »Werten« und »Einstellungen« diese Bereiche einer im Kompetenzdiskurs vorhandenen Logik des Überprüfens und Messens unterwerfen zu wollen, die einer Eigenständigkeit und Freiheit des Individuums massiv widerspricht.

Ethnographische Zugänge finden sich in den Beiträgen von Prof. Dr. Gordon Mitchell und Lydia Tipke, die innovative Methoden interkulturell ethnographischer Arbeit vorstellten. Dabei wird deutlich, dass »Religion« ebenso wie »Kultur« nicht als geschlossene Konzepte zu verstehen sind, sondern sich dynamisch und individuell manifestieren, oft in irritierender Weise. **D**

Kompetenzen für eine demokratische Kultur und ihre Relevanz für Religionslernen

Von Dr. Claudia Lenz, Europäisches Wergeland Zentrum, Oslo

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Das »Kompetenzen für eine demokratische Kultur Projekt« (KDK) des Europarates – Hintergrund und Elemente

Seit dem sogenannten PISA Schock 2001 ist das deutsche Bildungssystem stark darauf ausgerichtet, die Ergebnisse in jenen messbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern, die im internationalen Vergleich abgefragt und zwischen den Ländern verglichen werden. Dies entspricht einem Trend, Bildung auf »Wettbewerbsfähigkeit« hin zu orientieren, im Blick auf das Individuum als Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt und nationalökonomisch gesehen im internationalen Wettbewerb.

Ohne Frage ist es für jede Art gesellschaftlicher Teilhabe wesentlich, lesen und schreiben zu können. In den letzten Jahren werden jedoch im internationalen Kontext Zweifel deutlicher, ob in dieser Engführung auf testbare und auf die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtete Kompetenzen nicht eine andere Dimension des Gesellschaftsauftrages von Schule ins Hintertreffen geraten ist: die Befähigung zur demokratischen Teilhabe. Gerade seit der ökonomischen Krise in 2008, aus der sich zusehends eine Krise der demokratischen Systeme in Europa entwickelt, wird deutlich: nachhaltige, krisenfeste Demokratie besteht nicht allein aus demokratischen Institutionen. Es bedarf einer demokratischen Kultur und aktiver Bürger/innen, die in der Lage und willens sind, bestehende gesellschaftliche Probleme auf demokratische Art und Weise zu lösen. Um dies zu erreichen, kommt der Bildung eine zentrale Bedeutung zu.

Der Europarat hat ein umfassendes und in sich schlüssiges Konzept von Bildung entwickelt. Auch wenn die Vorbereitung auf die Arbeitswelt sicherlich eine wichtige Aufgabe ist, ist sie dennoch nicht die einzige. Der Europarat geht in seinem Konzept von vier wesentlichen Bildungszielen aus:

- Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt
- Vorbereitung auf das Leben als aktive Bürgerinnen und Bürger in demokratischen Gesellschaften
- Persönliche Entwicklung
- Der Aufbau und die Erhaltung einer breiten, fortgeschrittenen Wissensbasis.

An dieser Stelle ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass alle vier Ziele als gleichwertig angesehen werden und keines ein anderes ausschließt. Im Gegenteil, viele der Kompetenzen, die wir für unsere Beschäftigungsfähigkeit benötigen – etwa analytische Fähigkeiten, Kommunikationskompetenz und die Fähigkeit, sowohl als Teil einer Gruppe als auch alleine arbeiten zu können – helfen uns ebenfalls, aktive Bürgerinnen und Bürger in demokratischen Gesellschaften zu werden und fördern unsere persönliche Entwicklung.

Durch sein Programm für Bildung für demokratische Bürgerschaft und Menschenrechtsbildung (EDC/HRE) arbeitet der Europarat seit Mitte der 1990er Jahre daran, den Stellenwert dieser Ansätze aufzuwerten und die Mitgliedsländer bei einer systematischen Implementierung zu unterstützen. Ein wichtiger Meilenstein in dieser Arbeit ist die 2010 verabschiedete Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (Europarat 2010), in der »Bildung für demokratische Bürgerschaft« (Education for Democratic Citizenship) folgendermaßen definiert wird:

»Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren.«

Hier wird ein Verständnis sichtbar, das die Entwicklung von Kompetenzen zur aktiven Teilhabe an demokratischen und kulturell vielfältigen Gesellschaften zum Ziel hat. Die Charta beschreibt

die verschiedenen Dimensionen schulischer und außerschulischer Bildung, in denen solche Kompetenzen erworben werden können (woraus sich unter anderem der Ansatz demokratischer Schulentwicklung ableiten lässt), sie konkretisiert jedoch nicht die benötigten Kompetenz-Aspekte über die Inhalte im obigen Zitat hinaus.

2014 geht der Europarat einen weiteren Schritt weiter und beginnt, einen Referenzrahmen für die Kompetenzen einer demokratischen Kultur (KDK) zu entwickeln. Dieser Referenzrahmen soll die Bildungsbehörden in den Mitgliedsstaaten darin unterstützen, ihrer Verantwortung, aktive Bürge-

rinnen und Bürger in demokratischen Gesellschaften zu fördern, nachzukommen.

Von einer Expertengruppe, in der Vertreter/innen verschiedener Bereiche des Bildungssektors (Bildungsministerien, Wissenschaft, Lehrerbildung) aus ganz Europa vertreten sind, wurde ein Modell entwickelt, das 20 Komponenten umfasst, die wiederum den Dimensionen Werte, Haltungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritisches Denken zugeordnet sind. Dem Modell liegt eine kritische Analyse bestehender Konzeptschemata von demokratischen und interkulturellen Kompetenzen sowie Beratungen mit internationalen Expert/innen zugrunde.

Die 20 Kompetenzen des CDC-Modells

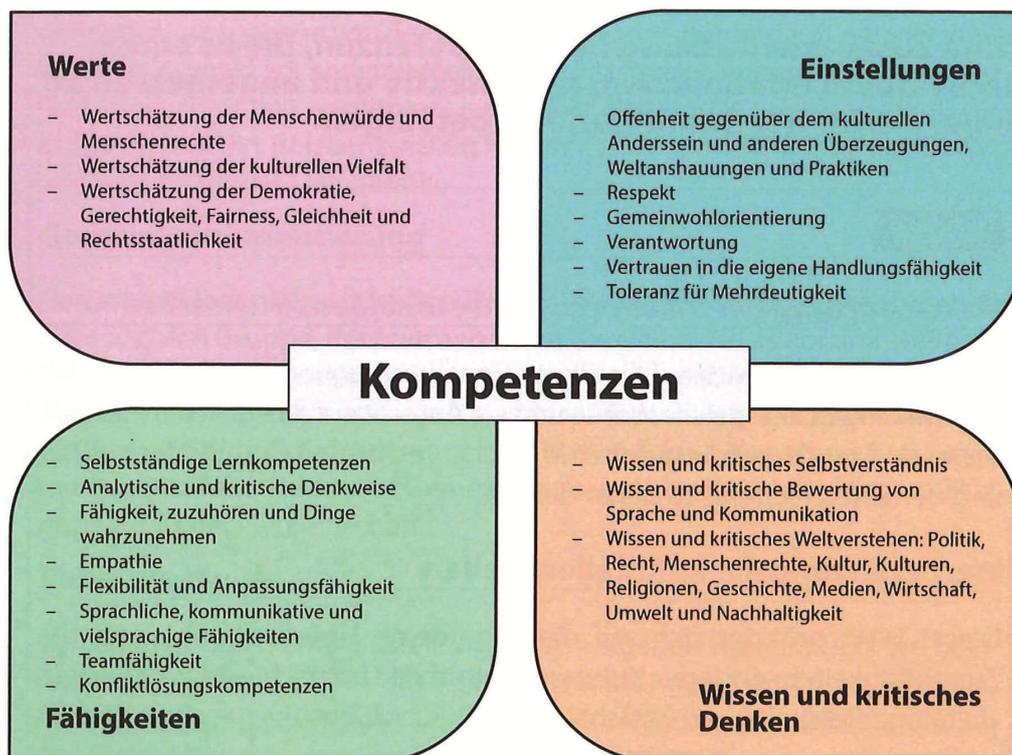


Abb. 1: Modell Kompetenzen für Demokratische Kultur

© Council of Europe

Quelle: Europarat, Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften, Straßburg: Europarat, 2016, 7.

Es ist wichtig, hervorzuheben, dass das gesamte Modell von einem Kompetenzverständnis geprägt ist, wonach erst das Zusammenspiel von bestimmten, situationsspezifisch relevanten Werten, Haltungen, Fertigkeiten und Wissensaspekten die Realisierung von Kompetenz angesichts einer

bestimmten Herausforderung, also *kompetentes Verhalten* ermöglichen. Im Grundlagedokument (Europarat 2016) wird hier von »Kompetenzgruppen« (clusters) gesprochen. Ein Beispiel: Man kann über ein großes Wissen über demokratische Institutionen und ausgeprägte analytisch-kritische

Fähigkeiten verfügen, diese jedoch explizit im Kampf gegen die Demokratie einsetzen. KDK zielt auf die Befähigung ab, durch Kritik und Reflexion zur Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung von Demokratie beizutragen. Hierzu sind auch Werte und Haltungen vonnöten, die letztendlich ausschlaggebend für den Willen und die Motivation sind, sich aktiv am Leben demokratischer, sowie kulturell und religiös pluraler Gesellschaften einzusetzen.

Neben dem Kompetenzmodell beinhaltet der Referenzrahmen für »Kompetenzen einer demokratischen Kultur« ein Set von Kompetenzdeskriptoren, die es erlauben, das Vorhandensein, bzw. die Entwicklung dieser Kompetenzen bei den Lernenden zu beobachten, zu verstehen und damit letztendlich auch: systematisch zu fördern. Wiederum ist es wichtig hervorzuheben, dass hiermit nicht intendiert ist, ein »Testinstrument« für demokratische Kompetenz zur Verfügung zu stellen, das der zuvor kritisierten Messungs- und Standardisierungslogik entspricht. Der Referenzrahmen in seiner Gesamtheit unterstreicht, dass die Entwicklung und Förderung dieser Art von Kompetenzen in institutionellen Rahmenbedingungen verankert sein sollte, die selbst von demokratischen Werten getragen sind, sowie in Lehr- und Lernprozessen, welche die Prozessdimension einer auf Mündigkeit zielenden Bildungskonzeption in Rechnung stellen. Mit anderen Worten, Kooperationsfähigkeit wird am besten von auf Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung ausgerichteten Lernkontexten erworben und sichtbar; kritisches Denken wird befördert und ermutigt, wenn neben analytischen Fähigkeiten auch ein Klima der Offenheit für kritisches Hinterfragen des Gegebenen vermittelt wird.

Um diesen notwendigen Zusammenhang von Förderung und Entwicklung demokratischer Kompetenzen auf der einen Seite und demokratischen Lehr- und Lernkontexten und -Formen auf der anderen deutlich zu unterstreichen, wird der Referenzrahmen auch eine Reihe von Begleitdokumenten zur Lehrplanentwicklung, Pädagogik/Didaktik, Beurteilung, zur demokratischen Schulentwicklung sowie zur Lehrerbildung und zur Vorbeugung von gewaltbereitem Extremismus umfassen.

Durch die Entwicklungen der letzten Jahre – gesellschaftliche Polarisierung angesichts der Migrations- und Flüchtlingssituation, wachsender Zuspund zu extremistischen und gewaltbereiten Ideologien, Terrorfurcht – hat das Projekt in den

Mitgliedsländern eine enorme politische Aufmerksamkeit und Aufwertung erfahren. So wurde es im Jahr 2015 in den Aktionsplan des Europarates zur »Bekämpfung des gewaltsamen Extremismus und der Radikalisierung, die zum Terrorismus führen« eingearbeitet. Dies zur Unterstreichung, dass nicht Überwachung und Kontrolle, sondern gerade die Stärkung derjenigen Kompetenzen, die zur konstruktiven Lösung politischer Konflikte befähigen können, notwendig ist, um die Demokratie und ihre Grundwerte zu verteidigen. Die Unterstützung der nächsten Entwicklungsphase des KDK Referenzrahmens wurde im April 2016 in der Erklärung der 25. Sitzung der Ständigen Konferenz der Bildungsminister des Europarates in Brüssel bestätigt.

In diesem übergeordneten Kontext war es von großem Interesse für den Europarat, die Gelegenheit zu erhalten, im November 2016 das KDK Projekt auf der Tagung »Ernstfall Schule« vorzustellen. Scheint doch das Bestreben nach einer »Pluralitätskompetenten Schule« (EKD 2014) dem Ansatz des KDK sehr zu entsprechen. Nicht zuletzt war aber auch der Austausch mit Lehrkräften und anderen Bildungsexpertinnen im Bereich religiöser Bildung eine Chance, die Relevanz des Modells und Referenzrahmens in seiner Gesamtheit für diesen Bereich zu diskutieren.

Die Vorstellung von KDK auf der Konferenz »Ernstfall Schule«

Die Gruppe, die an dem Workshop teilnahm, in dessen Rahmen KDK vorgestellt wurde, umfasste etwa 25 Personen, die aus der Schule, der Wissenschaft/Lehrerbildung sowie aus anderen Bildungseinrichtungen kamen. Nach einer Vorstellung des Hintergrundes des KDK Projektes sowie des Modells durch Dr. Claudia Lenz, die Mitglied der KDK Expertengruppe des Europarates ist, wurde in Kleingruppen diskutiert, welche Relevanz das Modell für den Bereich der religiösen Bildung in der Schule habe. Jeder Gruppe wurde hierzu der »Schmetterling« mit den 20 Kompetenz-Komponenten (Abb. 1) zur Verfügung gestellt sowie eine Kurzerklärung der einzelnen Kompetenzen.

Das Ergebnis der Diskussion war überwiegend positiv, vor allem von Seiten der Teilnehmer/innen aus der Bildungspraxis, jedoch gab es auch einen sehr prinzipiellen Einwand gegen das Modell. Im Einzelnen wurden folgende Punkte genannt:

– KDK kann von Bedeutung für den Religionsunterricht sein – unabhängig davon, ob dieser konfessionell organisiert ist oder nicht. Mit seiner Ausrichtung an interkulturellem Verstehen, Offenheit für kulturelle Differenz, aber auch gegenseitigem Respekt, bietet das Modell eine Reihe von Referenzpunkten für einen an Toleranz und Offenheit ausgerichteten Religionsunterricht. Eine Teilnehmerin bemerkte, dass die Haltung der »Ambiguitätstoleranz« gerade auch für den konfessionell gestalteten Religionsunterricht einen guten Ansatzpunkt für reflektierende Zugänge darstellen könnte.

– Das Modell wurde vor allem als nützlich empfunden für die Planung von Lernaktivitäten und Unterrichtseinheiten sowie bei der abschließenden Evaluierung.

– KDK wurde als ein möglicher schulübergreifender Referenzpunkt betrachtet im Umgang mit Religion und Religiosität. Schulleitung und Lehrerkollegium könnten anhand des KDK Modells Religions-bezogene Aktivitäten planen und gestalten.

Der Einwand gegen das Modell richtete sich vor allem gegen den Einbezug von Werten und Haltungen in das Kompetenzkonzept. Angesichts der existierenden Ausrichtung auf Überprüfbarkeit von Kompetenzen, die mit einer Sanktionierung bei Nichterfüllung von Lernzielen verbunden sein kann, liefe das KDK Modell auf eine »Gesinnungsschau« und damit eine undemokratische Praxis hinaus. Claudia Lenz machte deutlich, dass eine solche Verwendung des Kompetenzrahmenwerkes vom Europarat nicht intendiert und geradezu als Missbrauch betrachtet würde. Unter Verweis auf die Begleitdokumente, die derzeit noch in der Entwicklung sind, sagte sie, dass es aus Sicht des Europarates möglich sein müsse, die Dimension von Werten und Haltungen bei der Entwicklung aktiver demokratischer Teilhabe systematisch in schulischer Praxis in Rech-

nung zu stellen und im Blick zu haben, ohne dabei indoktrinierend zu werden. Zentral sei hierbei, dass dem Paradigma der Test- und Messbarkeit andere Arten des Verstehens und Begleitens von Kompetenzentwicklung zur Seite gestellt werden müssten.

Das ausgesprochene Ziel von KDK sei der Bildung von mündigen, selbstständig denkenden und handelnden Menschen in den Bildungssystemen der Europarats-Mitgliedsstaaten zu größerer Geltung zu verhelfen.

Literatur:

Council of Europe, Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2016.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07> (Download 03.05.2017)

Europarat, Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec (2010)7, wie vom Steuerungskomitee für Bildung (CDED) vorgeschlagen, durch das Ministerkomitee des Europarates am 11. Mai 2010 verabschiedet. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680489411> (Download 03.05.2017).

Europarat, Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Straßburg: Europarat 2016.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc0b> (Download 03.05.2017)

Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2014.

https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/religioese_orientierung_gewinnen.pdf (Download 01.06.2017).



Selbstreflexion und Positionierung in interkulturellen Bildungsprozessen

Von Prof. Dr. Gordon Mitchell, Lydia Tipke, Universität Hamburg

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Bei interkulturellen Begegnungen ist es wichtig, die Fähigkeit zu entwickeln, unsere eigenen Gedanken und Gefühle zu reflektieren. Zwei Projekte, die dieses Ziel verfolgen, sollen vorgestellt werden. Bei beiden wurden Teilnehmende aufgefordert, die Rolle des reflexiven Ethnologen einzunehmen, welcher zu gleichen Teilen seine eigene Rolle wie auch andere erforscht.

»Arts-based inquiry« (Gordon Mitchell)

Eine offene, ungezwungene Lernumgebung ist eine wertvolle Voraussetzung für theologische Reflexion. Eine von Vorurteilen befreite Gleichheit entsteht besonders bei Aktivitäten, die unbekannt sind und Individuen herausfordern. Ein solches Format bietet die Kunst. Sie macht es möglich, durch Liminalbereiche Fragen aufzuwerfen, zu experimentieren und zu reflektieren. Kunst versetzt Menschen in die Lage, eine vielseitige Beziehung zu religiösen und anderen Wertvorstellungen auszudrücken und existenzielle Fragen auszubalancieren, ohne sie zu einem Abschluss zu bringen, beziehungsweise die eine Antwort zu finden. Kunst wie diese ist von Anfang an ein Dialog mit verschiedenen antizipierten Betrachtern.

Im Sommer des Jahres 2008 lernte ich zwei junge Künstler in Cape Town kennen, die Zwillinge Hasan und Husain Essop. In dieser Phase ihrer Karriere wählten sie zunächst einen passenden Ort aus, positionierten eine Kamera mit Stativ und begannen damit, sich selbst abwechselnd in verschiedenen Positionen zu fotografieren. Da der Hintergrund bei diesen Fotoaufnahmen stets derselbe bleibt, ist es möglich, die Bilder später übereinander zu legen. Die Resultate sind verschiedene Bilder einer Person, die miteinander interagieren; so wird mit umstrittenen Bereichen der Identität und der Macht gespielt. Das besagte Treffen ereignete sich zu einer Zeit, in der ich nach Wegen suchte, Kunst als Anregung für interkulturellen und interreligiösen Austausch zu nutzen; und die Kunst dieser beiden Männer schien sich hervorragend für meine experimentelle Arbeit zu eignen. Ich lud sie ein, nach Hamburg zu kommen, um ihre Werke auszustellen und Workshops anzubieten. Auf diesem Weg entstand ein Modell, das ich in meiner Arbeit seitdem immer wieder verwende.¹

Eines ihrer frühen Werke trägt den Namen »Fast Food« und zeigt einen Sonnenuntergang an Cape Town's Clifton Beach² zu Ramadan. Ein und dieselbe Person verschlingt gierig Nahrung, betet gehüllt in eine weiße Robe gen Mekka, genießt den Strand als Bollywood Charakter und versucht sich zu entscheiden, ob die Fastenzeit lieber mit Chips oder traditionell mit Datteln gebrochen werden sollte. Für jemanden, der Menschen bevorzugt in die Kategorien »religiös« oder »säkular« unterteilt, ist dies äußerst verwirrend.



© Hasan und Husain Essop

Die Bilder zeigen meist umstrittene Orte oder erlangen ihren kontroversen Charakter durch die dargestellten Szenarien. Sie tragen außerdem große Widersprüchlichkeit in sich. Merkt der Betrachter jedoch, dass es sich immer um dieselbe Person handelt und diese lediglich verschiedene Kleidung trägt, wird es deutlich schwerer, Partei zu ergreifen oder vorschnelle Schlüsse zu ziehen. Globale Konflikte werden etwa durch palästinensische Schals, weiße Roben oder aber amerikanische Flaggen aufgeworfen. Ein und dieselbe Person kann eine Seite vertreten und die andere ebenfalls, sie kann Protagonist, Gegner oder aber lediglich ein interessierter Zuschauer sein.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der angebotenen Workshops sind hauptsächlich jung und ohne bestimmte Vorerfahrung im Bereich Kunst. Das Format ist mehr oder weniger das einer Kunstakademie, an der Individuen zwar eigene Werke produzieren, jedoch in ständigem Austausch mit erfahreneren Künstlerinnen und Künstlern sowie mit anderen »Laien« stehen. Zurzeit der Fotoaufnahmen haben Teilnehmende meist bestimmte Pläne und Vorhaben bereits miteinander und mit den Künstlern abgestimmt. Sie positionieren eine Kamera an dem ausgewählten, meist kontroversen Ort und schauen durch die Linse. Der Schauplatz ist nun abgesteckt und wird zur Bühne, auf der verschiedene Positionen und Posen geübt werden. Die Kommunikation zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und der Person hinter der Kamera vollzieht sich üblicherweise sehr natürlich. Kommen die Dinge

erst einmal ins Rollen, zeigt sich schnell ein Anstieg der Gruppensolidarität. Eine Beteiligung an gegenseitigen Projekten ist garantiert und alle Beteiligten zeigen großes Interesse an der Kreativität und der Risikobereitschaft ihrer Gegenüber. Aufgrund des ständigen, spielerisch vollzogenen Rollenwechsels besteht die Freiheit, mit verschiedenen Arten des Seins und des Ichs zu experimentieren. Obwohl die Bilder meist einen sehr persönlichen Charakter haben, besteht die Bereitschaft, diese auf einer Metaebene zu diskutieren. Die erstellten Kunstwerke sind daher das Produkt eines intensiven Dialogs mit sich selbst und mit anderen.

In einem der Workshops erstellte einer der jüngeren Teilnehmer ein Bild mit dem Titel »Ein Eric ist nicht genug«, das gegen den Gebrauch von Stereotypen protestiert. Als einer der aktivsten und talentiertesten Graffiti-Künstler Hamburgs hatte er bereits Erfahrung mit sozialer Ausgrenzung und Vorurteilen, sowohl im Schulsystem als auch im Justizwesen. Während seiner Arbeit im Workshop wollte er weder ausschließlich als unsozialer Teenager noch als unschuldiges Opfer gesehen werden. Sein Bild konfrontiert den Betrachter vordergründig mit einer übertrieben gefährlichen Darstellung seiner selbst. Im Zentrum des Bildes liegt er alkoholisiert auf einer Treppe, während er neben sich selbst sitzt und eine rote Rose hält. Am oberen Ende der Treppe greift er sowohl einen Briefträger als auch einen Hund an! Die linke Seite des Bildes zeigt ihn im Handstand, mit ausgestreckten, in verschiedene Richtungen zeigenden Beinen.



© Eric Finn Oltmanns

»I am an ethnographer!« – Ethnographisches Arbeiten im Religionsunterricht (Lydia Tipke)

Innerhalb meines Lehramtsstudiums absolvierte ich 2016 ein dreimonatiges Auslandspraktikum an der Holy Cross Girls High School in Kapstadt, Südafrika. Während dieser Zeit war ich in der zehnten und elften Klasse im Religionsunterricht tätig. Inspiriert durch die Lehrveranstaltung »Ethnography in Religious Education« bei Prof. Dr. Gordon Mitchell, bei der wir als teilnehmende Studierende im innerchristlichen Gemeindekontext ethnografisch tätig waren, nahm ich während meines Praktikums die Möglichkeit wahr, ein ähnliches Projekt durchzuführen. Ziel war es, Schülerinnen zum Thema »Religion und ihre Erscheinungsformen im Alltag« ethnographisch forschen zu lassen und ihre Erlebnisse als auch die der anderen zu reflektieren.

Nach Einführung der Forschungsmethode und Erklärung der Aufgaben eines Ethnographen er-

hielt jede Schülerin den Auftrag, eine Woche lang ihre Beobachtungen hinsichtlich der Forschungsfrage (»How does religion appear in daily life?«) in ein »research booklet« zu notieren. Dabei stand das bewusste Beobachten und Wahrnehmen im Vordergrund ohne das Gesehene zu be- oder verurteilen. Die Art und Weise der Dokumentation war den Forscherinnen freigestellt und ihrer Kreativität keine Grenzen gesetzt. Nachstehend sind einige Einträge abgebildet:

»On my way home, I passed a mosque [...] and as I went on I saw a holy Qur'an on the floor and picked it up because no matter the religion I belong to I should respect other religions so that they can respect me.«

»Religion is not made, it makes. Religion is not created, it creates. People all over the world discover themselves through religion.«



Reflexionsprozesse

»We do not learn from experiences but from reflecting on experiences.« (John Dewey)



Reflexion ist ein bewusster Prozess, der verlangt, einen Schritt zurück zu treten, um uns selbst besser beobachten zu können. In dem wir zu Forschern unserer eigenen Erfahrungen werden, sehen wir uns selbst in einem anderen Licht und bedienen uns neuer Möglichkeiten, um unsere Situation zu beurteilen. Diese Losgelöstheit ermöglicht zum einen, uns selbst dabei zu zusehen, wie wir Kunst produzieren und zum anderen festzuhalten, wie die intensive und fokussierte Beobachtung und Interpretation unserer Umgebung in diesen Prozess einfließt. Kunst stellt ein wichtiges Medium theologischer Reflexion dar, das ohne Zwang erfolgt und sowohl den privaten und persönlichen Aspekt der Religion respektiert, als auch die Möglichkeit bietet, sich selbst auszudrücken. Künstlerisches Arbeiten macht es möglich, sich ernsthaft mit Fragen auseinanderzusetzen, auf die es keine klaren Antworten gibt. In »Kunst als Erfahrung« argumentiert John Dewey, dass Kunst einen einzigartigen (Lern-)Raum zum Denken und Kommunizieren bietet.³ Besondere

Bedeutung kommt dabei der Reflexion zu. Dewey ist der Meinung, dass wir nicht durch die Erfahrung lernen, sondern dass erst das Reflektieren über die gemachte Erfahrung einen Lernzuwachs hervorruft.⁴

Reflexionsprozesse der vorgestellten Projekte

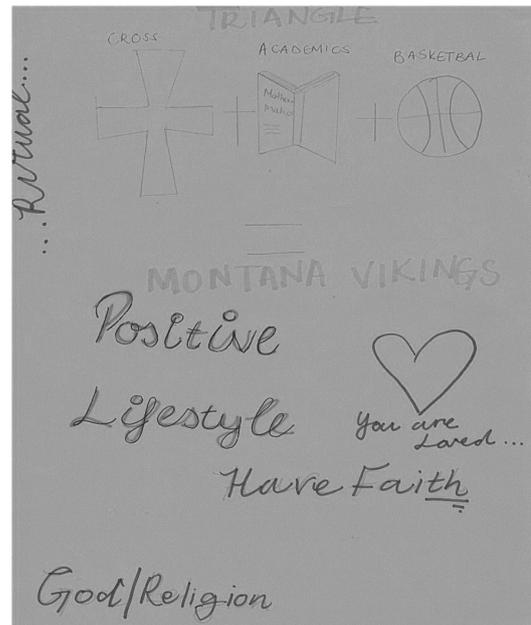
Gegen Ende eines normalen drei- bis fünftägigen Workshops werden zuvor aufgenommene Bilder, die die Gruppenaktivitäten der vorherigen Tage zeigen, auf Gedanken und Gefühlsprozesse hin untersucht. Die Methode der »photo-elicitation«⁵ wird dabei verwendet, um über den Lernprozess nachzudenken.



Prozess Photo, Georgien 2014 1

Dies stellte sich als äußerst lebhafteste Lernerfahrung heraus und nimmt mittlerweile beinahe ein Drittel der Workshopzeit in Anspruch. Die Kunstwerke selbst dienen als ständige Erinnerung an Momente der Unsicherheit und des Mutes, der Wärme und der Entfremdung. Solche Übungen in Abstraktion und Synthese sind mehr als nur routinierte Wirkungsuntersuchungen, sie sind vielmehr zentral für den Workshop selbst. Verweise auf theoretische Literatur sind außerdem Bestandteil der Workshops und eignen sich als Instrument der Distanzierung und Analyse. Diskussionen über Texte, die zuvor gelesen wurden, ereignen sich somit in einem klar abgegrenzten wissenschaftlichen Raum. Nicht bei jedem vollzieht sich dies auf gleiche Art und Weise, es ist dennoch möglich ein Muster zu erkennen.

Bei dem Projekt »Ethnographisches Arbeiten im Religionsunterricht« wurden für den Reflexionsprozess zwei unterschiedliche Methoden ausgewählt: eine Meditation, welche zunächst dazu diente, die gemachten Beobachtungen und Erfahrungen eigenständig zu reflektieren und darauf folgend eine Bildausstellung, die zur Reflexion der Beobachtungen eines Anderen anregte. Für Letzteres wurde den Schülerinnen die Aufgabe erteilt, eine ihrer Beobachtungen auf einem Blatt Papier künstlerisch darzustellen und dazu jeweils eine kurze Bilderklärung schriftlich hinzuzufügen. Die Kunstwerke wurden ohne Erklärung ausgestellt, in Ruhe angeschaut und schließlich wählte jede Schülerin ein beliebiges Bild aus, zu dem sie die Fragen »What do I see on the picture? What is religious about it?« schriftlich beantwortete. Nachdem sich anhand der Fragen jeder zunächst selbst Gedanken zu seinem ausgewählten Bild gemacht hatte, wurden die ursprünglichen Bilderklärungen ausgeteilt und nebeneinandergestellt.



Object description (student A):

»I chose this part because it is a ritual for our basketball club. It teaches us discipline and integrity. I also see that as a religion because it is carried out to all the members who play for the club.«

Comment (student B):

»I see on the picture is a basketball, a reading book and a cross. This must probably religious to the person because it is her most prized and loved things in her life. I believe it is religious because this is this persons most treasured things in life. These things are probably what keeps her going.«

Die Reflexion der eigenen Perspektive durch einen Anderen, wie auch die eigene Reflexion eines anderen Kunstwerkes, ergab beim abschließenden Austausch und der Vorstellung einiger Bilder samt ihren Erklärungen ein angeregtes Gespräch darüber, wie unterschiedlich oder auch ähnlich Religiosität von jedem persönlich gesehen und interpretiert werden kann, welche Assoziationen und Bedeutungen ein und dasselbe Bild auslösen und wie facettenreich Religion im Alltag in einer interkulturellen und interreligiösen Gesellschaft erlebt und wahrgenommen wird.

Das ethnografisch-künstlerische Arbeiten bei den Projekten eröffnet die Möglichkeit auf der Grundlage von alltäglichen und lebensnahen Erfahrungen der Teilnehmenden, relevante, mitunter persönliche Themen und Fragestellungen reflektierend zu erarbeiten. Der Prozess des bewussten Beobachtens und Wahrnehmens lädt dazu ein, zunächst selbst auf Entdeckungsreise zu gehen

ohne jeglichen Bewertungs- oder Kategorisierungszwang. Das »Fremde«, »Religiöse«, etc. kann bewusst wahrgenommen, stehen gelassen und erst einmal notiert, beziehungsweise fotografiert werden. Die Reflexion der eigenen Beobachtungen und der Wechsel der Perspektive eröffnen einen Raum der Einordnung, der kreativen und konstruktiven Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Anderen und des Hinterfragens und Weiterentwickelns eigener Definitionen, Meinungen und Vorstellungen. Auf diese Weise bieten beide Projekte eine spannende Möglichkeit, mit Fragen zu religiöser Spiritualität und ihrer Bedeutung umzugehen. Nicht alles, was unter Theologie fällt weist jene Leidenschaft auf, die sich hier findet. Dies ist nicht der einzige Weg Religion zu lehren, es ist jedoch ein wichtiger.

Wenn John Dewey dazu auffordert, »Give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking; learning naturally results«⁶, dann, weil er vom Lernerfolg eigener Erfahrungen und Erlebnisse und ihrer Reflexion überzeugt ist. Erfahrung wird im Sinne des Experimentierens genutzt. Durch ‚direktes Erfahren‘ erlangen die Kinder Wissen und formen somit ihre Umgebung. Einer der Gründe für die Lerneffektivität von künstlerischer Arbeit scheint ihr direkter Zugang zu den von Menschen als wichtig erachteten Fragen und Erlebtem zu sein. Zusätzlich bietet sie eine Bandbreite an Kommunikationsmöglichkeiten und sorgt außerdem für Komplexität und Emotionen. Lernerfolge lassen sich nur schwer vorhersagen, dennoch scheint es, dass Kunst die Tendenz hat, den Themen menschlicher Existenz mehr Platz einzuräumen. Das Konzept, Schülerinnen und Schüler als aktive Schöpfer ihres Wissens wahrzunehmen, sowie die Ansicht, dass

unmittelbare Erfahrbarkeit am Anfang des Lernprozesses steht, ist in der Religionspädagogik zu einem angesehenen und weit verbreiteten Prinzip geworden.

Anmerkungen:

¹ <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/artpeaceproject/>

² Zur Zeit der Apartheid war Clifton Beach ausschließlich Weißen vorbehalten. Heutzutage dient er als internationale Spielwiese der Superreichen: Lokale, nicht weiße oder religiöse Menschen fühlen sich demnach dort oft fehl am Platz.

³ Dewey 1987 (1934).

⁴ Vgl. Dewey 2011, 193-203.

⁵ Vgl. Harper 2002.

⁶ Dewey 1916, 181.

Literatur:

Dewey, John, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Macmillan 1916.

Dewey, John, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim: Beltz 2011.

Dewey, John, *Kunst als Erfahrung*, Berlin: Suhrkamp 1987 (1934).

Harper, Douglas, *Talking about pictures. A case for photo elicitation*, in: *Visual Studies* 17 (2002), H.1, 13-26.

Links:

<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/artpeaceproject/>



Arbeitsforum 6: Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung: Welche Kompetenzen brauchen Lehrerinnen und Lehrer im Einwanderungsland Schule?

Einleitung

Von Oberkirchenrat Matthias Otte, Referent für Kirche und Schule im Kirchenamt der EKD

Die Pädagogik bezieht sich mit dem inzwischen weithin beachteten Begriff des interkulturellen Lernens auf die von kultureller Vielfalt bestimmte schulische Situation, spart dabei aber die religiöse Dimension allermeist aus. In der pädagogischen Ausbildung begegnen Lehrerinnen und Lehrer religions- und weltanschauungsbezogenen Pluralitätsfragen daher in der Regel nicht. Teilweise wird einfach davon ausgegangen, dass Religion eben ein Teil der Kultur sei oder als Privatangelegenheit keiner wissenschaftlichen Thematisierung bedürfe.

Demgegenüber ist die Bedeutung der religiösen Dimension im öffentlichen Raum der Schule gerade im Blick auf die zentralen Herausforderungen von Multikulturalität und interkulturellem

Lernen hervorzuheben. Die zu diesem Arbeitsforum dokumentierten Beiträge machen das eindrücklich deutlich und zeigen unterschiedliche Perspektiven der Bearbeitung auf: Prof. Dr. Thorsten Knauth stellt eine Liste von notwendigen Kenntnissen und Fähigkeiten zur Diskussion und formuliert Thesen zu den Konsequenzen für die Lehrer_innenbildung. Regina Piontek greift schulalltägliche Erfahrungen auf und benennt professionelle Haltungen, deren Vermittlung besonders im Kontext der Fort- und Weiterbildung von Lehrer_innen gefragt ist. Prof. Dr. Christoph Schneider-Harpprecht verbindet die bestehenden Herausforderungen religiöser Orientierung in der Schule mit grundlegenden Anliegen theologisch-religionspädagogischer Kompetenz. 

Kompetent im Kunterbunt. Überlegungen zu Kompetenzen von (Religions-)Lehrer/innen im Einwanderungsland Schule

Von Prof. Dr. Thorsten Knauth, Leiter der Arbeitsstelle interreligiöses Lernen an der Universität Duisburg-Essen

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

1. Ausgangsüberlegung: Lehreralltag im Einwanderungsland

Ich möchte Ihnen zu Beginn von einem ganz gewöhnlichen Schultag eines Religionslehrers im Einwanderungsland Schule erzählen: Nennen wir den Lehrer Thomas Schneider. Er ist Mitte 40 und unterrichtet ev. Religion, Deutsch und Sport schon seit vielen Jahren an einem Gymnasium in einer Metropolregion. Der Einzugsbereich der Schule ist von kultureller und religiöser Diversität gekennzeichnet und hat einen überdurchschnittlichen Anteil von Hartz IV-Empfängern. Sein Religionsunterricht wird von alevitischen, sunnitisch und schiitisch muslimischen, katholischen und evangelischen, aber auch von konfessionslosen und atheistischen Schülern besucht. Es handelt sich also um ganz normalen evangelischen Religionsunterricht. Thomas Schneider berichtet, dass an seiner »Schule das ‚Problem‘ sei, dass wir ein Gymnasium sind mit 60% nicht empfohlenen Kindern, dem zusätzlichen Auftrag der Inklusion, 90% Kindern mit Migrationsgeschichte und geringem Bildungshintergrund der Eltern (...). Aus fünf 5. Klassen werden bis Klasse 7 nur noch Schüler und Schülerinnen für 3 Klassen übrig sein.«

Sein Schultag beginnt an diesem Freitag erst um 9.30 Uhr mit einer Pausenkonferenz. Es hat Mobbingfälle in der 9a gegeben. Dabei sind auch »rassistische Äußerungen« gefallen. In diesem Fall war ein ‚deutsches Kind‘ ohne Migrationsgeschichte als ‚Schweinefleischfresser‘ beschimpft worden. Schneider erzählt: »Schnell wurde den Kollegen und mir klar, dass das kein religiöses Problem ist, nur damit aufgeladen wird. Nur eine (oft überforderte) Kollegin bestreitet dies. Ich bin überrascht. In meinem Reliunterricht ist der mobbingende Junge so nie aufgefallen (...) – im Gegenteil. Jugendliche sind anders in der Pause und im

Unterricht (...) und je nach Lehrkraft nochmal sehr.«

Schneider überlegt, ob er die Thematik im Religionsunterricht ansprechen soll. Heute ist aber eine Praktikantin im Unterricht, die einen Teil der Doppelstunde übernehmen soll. »Ich kann ihr da so nicht reinpfuschen«, entscheidet er und ergänzt: »Alle Pädagogik ist abwägen.«

In den Religionsunterricht kommt er zu spät wegen des Klärungsgesprächs mit den Lehrern. In der Klasse bei der Praktikantin ist es laut: »Es sind 29 Jugendliche (...) für diesen Stadtteil viel zu viele«, sagt der erfahrene Lehrer. Als er in die Klasse kommt, wird es schlagartig ruhig. »Das kann viel Gutes und viel nicht so Gutes bedeuten«, merkt er an.

Die Lerngruppe arbeitet im Religionsraum. Seit einigen Stunden geht es um das Thema Identität. Verschiedene Gäste haben den Unterricht besucht: ein muslimischer Referent, ein Rabbi, eine buddhistische Nonne, ein Vertreter der Humanistischen Union und die Pastorin der nahegelegenen Kirche. Heute überlegen die Schüler und Schülerinnen in kleinen Gruppen: Was macht mich aus, was ist mein ‚Kern‘? Spielt Glaube eine Rolle? Kann ich in einem Text aufschreiben, was meinen Glauben ausmacht? Die Praktikantin moderiert das anschließende Gespräch. Schneider beobachtet und merkt an: »Sie macht das gut! Aber ich merke auch, wie anspruchsvoll das ist, mit (diesen) Schüler_innen ein Gespräch zu führen, das wirklich ‚sitzt‘ und auch so aufgebaut ist, dass es die Schüler und Schülerinnen auch unbedingt etwas angeht. Kontrovers geht es noch nicht zu, zu der Frage, was glauben bedeutet. Noch ist es für die ‚Schüli‘ neu, dass nicht mehr der Lehrer vermittelt, was richtig ist (wie es aus den meisten anderen Fächern gewohnt ist), sondern die Schüler_innen selber deuten lässt und nach dem fragt, was sie eigentlich bewegt, denken, glauben.«

Schneider greift nicht ein, sondern schreibt viel mit. Später möchte er mit der Praktikantin über interessante Stellen sprechen. Aber: In der nächsten Stunde muss er eine Vertretung in der 5. Klasse übernehmen. Selbstkritisch bemerkt er:

»Das gelingt mir nicht ausreichend. Ohne Beziehung zu diesen lieben Kindern, die aber so große Schwierigkeiten haben, kann man kaum Lernprozesse gestalten.«

In der Pause tauscht er sich mit der Philosophie-Kollegin über die nächste gemeinsame Fachkonferenz aus, auf der ein Projekttag zum Thema »Vom Ihr zum Wir« vorbereitet werden soll. Noch ein kurzes Gespräch mit dem Sozialpädagogen (mit türkischem Hintergrund). Er bietet eine AG zur Jungenarbeit an, die auch zwei Oberstufenschüler besuchen, die jüngere Mitschüler aus der Sek.I unter Hinweis auf religiöses Fehlverhalten unter Druck gesetzt haben sollen.

In der 6. Stunde hat Thomas Schneider eine Freistunde. Zeit zum schnellen Mittagessen und gleichzeitiger Besprechung mit der Praktikantin über die Unterrichtsstunde. Wichtigster Punkt aus seiner Sicht: Die Praktikantin hat zu oft die Muslime als Muslime angesprochen und nicht als Personen. Sie hat bislang noch nicht in diesem Kontext gearbeitet. Religiöses Lernen dialogisch und mehrperspektivisch zu organisieren, ist eine große Herausforderung.

In Stunde 7 und 8 hat Schneider Sport in der Oberstufe – auch hier ist die Gruppe religiös und kulturell bunt gemischt. Es wird jongliert und Volleyball gespielt. Schneider erklärt: »Ich freue mich, dass am Ende der Schulzeit die Schüler und Schülerinnen so weit gekommen sind. Es ist harmonisch. Und für Beobachter ist es interessant zu sehen, wie unproblematisch die ‚Schülis‘ zusammenarbeiten. Selbstverständlich sind auch einige Mädchen mit Kopftuch dabei.« Schneider sagt dazu: »Das ist für mich im Unterricht völlig unproblematisch (...) ich erinnere mich aber an das zähe Ringen mit zwei Sportkolleg_innen in der Fachkonferenz Sport, die meinten, so könne man nicht richtig Sport machen. Meine Deutung: Das Kopftuch war nicht das Problem. Man mochte sich einfach gegenseitig nicht.«

Ein Mädchen, Saffiye heißt sie, fehlt heute im Volleyballunterricht. Sie hat ihrer Freundin Lara eine Entschuldigung mitgegeben. Saffiye hat heute ihre Prüfung für einen Volleyballschiedsrichterschein. Schneider erklärt: »Sie konnte es mir nicht sagen, weil ich wegen Krankheit fehlte. Sie ist mit dieser Erklärung nicht nur entschuldigt. Sondern ich werte es als anwesend!!! Und freue mich nach einem anstrengenden Schultag.«

Diese kleine empirische Vignette eines ganz normalen Lehreralltags zeigt, welchen Herausforde-

rungen sich Lehrer_innen heutzutage stellen müssen und welche Kompetenzen von ihnen verlangt werden. Es zeigt auch, dass die Frage nach Kompetenzen nicht allein fachdidaktisch beantwortet werden kann, sondern von den Aufgaben her zu entwickeln ist, die sich Lehrer_innen im Blick auf Schule insgesamt stellen. Damit rückt über fachdidaktisches Wissen und Kompetenz hinaus die pädagogische Kompetenz von Lehrern und Lehrerinnen als Teil ihrer Professionalität ins Zentrum. Die Herausforderungen, die sich in Schule durch die Verschränkung von religiöser und kultureller Vielfalt mit sozialer und ökonomischer Disparität stellen, bringen meines Erachtens eine Neujustierung und Neuakzentuierung des Kompetenzbegriffes mit sich.

Lehrer_innen im Einwanderungsland Schule müssen heutzutage nicht mehr nur Kenner und Könner ihres Faches sein, sondern haben gleichsam viele Hüte auf: Sie sind als einfühlsame Pädagogen_innen gefragt, als Ansprechpartner_innen, Inklusionshelfer_innen, Konfliktmoderatoren_innen, Eventmanager_innen, Schulentwickler_innen. Sie müssen wissen, wie man Projekte plant, Gespräche moderiert, sie sollten in der Region gut vernetzt sein, als Religionslehrer_innen die Ansprechpartner_innen in den Religionsgemeinschaften kennen, als Lehrer_innen überhaupt die Experten_innen in den Beratungsstellen kennen; als Fachlehrer_innen sollten sie wissen, wie sie Schüler und Schülerinnen ansprechen und motivieren können; sie müssen wissen, wie man Themen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit Blick auf sehr unterschiedliche Lernausgangslagen plant. Aber Lehrer_innen haben nicht nur viele *Hüte* auf, sondern sie müssen auch viele *Brillen* in der Tasche haben, mit denen sie auf soziale Situationen und Konflikte schauen. Nicht in allen Situationen, denken Sie an das Beispiel mit den ‚Schweinefleischfressern‘, ist die Religionsbrille die richtige, manchmal muss es die *Geschlechterbrille* sein oder die *Benachteiligungsbrille*. Manchmal müssen die Brillen auch übereinander gelegt werden. Lehrer_innen brauchen auch kompetente Haltungen. Sie müssen offen, geduldig, gesprächsbereit, humorvoll sein; sie können Auskunft über ihre eigene religiöse und weltanschauliche Position geben; sie wissen, wie Kinder und Jugendliche ‚ticken‘ und welche Trends und Themen zurzeit aktuell sind; sie wissen, auf welchen Internet-Seiten Hamza und Kevin ihre Informationen über den Islam beziehen; und sie können mit den beiden ein Gespräch führen, in dem sie sich nicht moralisch in eine Ecke gestellt fühlen. Zur Kompetenz der Lehrer_innen gehört aber auch, dass

sie pädagogischen Allmachtsphantasien widerstehen können und um ihre Grenzen wissen.

Es sei noch einmal betont: Das von mir knapp beschriebene Anforderungsprofil stellt keine multikulturelle Sozialromantik dar, sondern beschreibt sehr realistisch, auf welche Weise und unter welchen Bedingungen Lehrer_innen arbeiten. Ich habe sehr großen Respekt davor und empfehle eindringlich, Lehrer und Lehrerinnen mit ihren Hinweisen auf erreichte Belastungsgrenzen ernstzunehmen. Im Blick auf die alltäglichen Anforderungen von Lehrern und Lehrerinnen ergibt sich aus dieser Situationsbeschreibung m. E. die Notwendigkeit, gründlich, selbstkritisch, veränderungswillig, realistisch und systematisch über eine pluralitäts- bzw. heterogenitätsfähige Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft nachzudenken.

Meine nachfolgenden Überlegungen können nicht mehr als ein anfanghafter Versuch in diese Richtung sein.

Ich nenne zunächst vier thematische Bereiche und Herausforderungen, in denen Kompetenzen für Lehrerhandeln in der Einwanderungsgesellschaft zu bestimmen sind. Diesen thematischen Bereichen, die man vielleicht sogar als Querschnittsthemen bezeichnen kann, wären vier Struktur- bzw. Differenzkategorien zuzuordnen, aus denen wiederum Fähigkeitsprofile zu entwickeln wären.

Bewusst verzichte ich zunächst auf den Kompetenzbegriff, weil dies angesichts der Fülle der vorliegenden Kompetenzmodelle ein systematisch reflektiertes, letztlich auch empirisch operationalisierbares Kompetenzmodell voraussetzen würde, das ich Ihnen nicht bieten kann.

2. Herausforderungen und Querschnittsthemen pädagogischer Professionalität

Ich beginne mit den thematischen Bereichen und Herausforderungen und nenne diese kursiv und in Stichworten:

■ Vielfalt von abilities/disabilities: Umgang mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Einschränkungen

Fähigkeiten, die sich darauf beziehen, an der Gestaltung einer inklusiven Schule mitzuwirken:

Und zwar, um eine wichtige Unterscheidung des »Index für Inklusion« (Booth/ Ainscow

2003) aufzunehmen, auf der Ebene von Strukturen, Kulturen und Praktiken.

■ Vervielfältigung von Vielfalt, Strukturkategorie Religion/Kultur: Religiöse und kulturelle Vielfalt im Kontext von »Super-Diversity« (Vertovec 2007)

Demografische Entwicklung in Metropolregionen weist darauf hin, dass wir uns von einer Mehrheit-Minderheit-Struktur zu einer polyzentrischen Struktur entwickeln, in der die ethnische, religiöse und kulturelle Vielfalt weit aufgefächert ist und in vielen Schulen von Metropolregionen keine Gruppe mehr in der Mehrheit ist. Dies bedeutet auch im Blick auf die klassischen Konzepte von Kultur und Religion eine weitere Differenzierung, zur Beschreibung der Vielfalt und ihren Auswirkungen für Praktiken und Lebensstile weitere Kategorien, ein Verzicht auf ein Denken in Blöcken und großen Kategorien Auch die Entwicklung zu einer Hybridisierung von Religion muss ernstgenommen werden.

■ Vielfalt von Lebenslagen: Armut und soziale Marginalisierung

Eines der Schlüsselthemen der Einwanderungsgesellschaft: die soziale Spreizung, in den Städten des Ruhrgebiets z.B. sind weit über 30% der Kinder von Armut betroffen, darunter eben auch viele Heranwachsende mit Migrationsgeschichte. Armut und soziale Benachteiligung ist ein wichtiger Aspekt von Heterogenität. Schule muss hier insgesamt auch diakonische Aufgaben übernehmen, aber es geht auch darum, Kenntnisse und Kompetenzen im Blick auf eine lebenslagenorientierte Pädagogik und Religionspädagogik zu fördern.

■ Vielfalt der Geschlechter: Gender

Geschlecht ist eine wirksame Strukturkategorie. Auch hier geht es um ein Spannungsverhältnis zwischen Akzeptanz von Vielfalt und Kritik von Benachteiligungen aufgrund von Geschlecht, geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Stereotypisierungen. Eine geschlechterreflektierende (Religions-)Pädagogik ist wahrnehmungsfähig für und kritisch gegenüber Hierarchiepositionen, die aufgrund von geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und religionsbezogenen Abwertungen hergestellt werden: Sie reflektiert pädagogische Prozesse, in denen Doing Gender mit Doing Religion verbunden wird. Im Rahmen einer geschlechtergerechten Pädagogik setzt sie auf Jungenförderung und Mädchenarbeit in der Vielfalt ge-

schlechtsbezogener Lebenslagen (Pithan u.a. 2009; Knauth/ Jochimsen 2017).

Mit diesen vier Bereichen sind also strukturelle Kategorien verbunden, die in der komplexen Vielfalt von Schule wirksam sind, in ihren Überlappungen, Verbindungen und in ihrer Dynamik wechselseitiger Verstärkung zu reflektieren sind und das Spektrum an Herausforderungen markieren, auf die Lehrer_innen-Bildung reagieren müsste.

Vor diesem Hintergrund halten Dr. Annebelle Pithan, Dr. Rainer Möller aus dem Comenius-Institut und ich es für geboten, zusammen mit Expertinnen und Experten aus Praxis, Fortbildung und Hochschule eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt weiterzuentwickeln. Religionspädagogik der Vielfalt meint in einer von uns entwickelten Arbeitsdefinition:

»ein Konzept religiösen Lernens, das soziale, religiöse, geschlechtsbezogene Gemeinsamkeiten und Differenzen als bedeutsam für Voraussetzungen, Strukturen, Arbeitsformen und Themen von religiösen Bildungsprozessen erachtet. Es werden Differenzen und Gemeinsamkeiten reflektiert und in die Gestaltung von Bildungsprozessen mit dem Ziel einbezogen, über dialogische Formen des Lernens in heterogenen Settings eine »egalitäre Differenz« zu realisieren, die ihre gesellschaftliche Gestalt in einem demokratischen Umgang mit religiöser, kultureller, sozialer und geschlechtsbezogener Vielfalt besitzt« (Knauth 2015, 53).

Die Arbeit an einer Religionspädagogik der Vielfalt bedeutet also, pädagogische, theologische und religionspädagogische Diskussionen zur interkulturellen und interreligiösen Bildung, zu einer armutsorientierten Pädagogik, zu Inklusion und zu Gender in einen konzeptionellen Rahmen einzubinden. Das Konzept ist orientiert an der normativ verstandenen Zielgröße von »egalitärer Differenz« (Annedore Prengel), am pädagogischen/didaktischen Prinzip von Mehrperspektivität und Dialog und an einem Habitus von Anerkennung.

3. Zur Diskussion: Eine »unvollständige und reversionsoffene Liste« von Kenntnissen und Fähigkeiten

Ebenfalls nur summarisch möchte ich nun die Kenntnisse/ Fähigkeiten/ Kompetenzen nennen, die aus der Perspektive einer Religionspädagogik der Vielfalt geboten wären. Sie tragen dem Umstand Rechnung, dass Lehrer und Lehrerinnen kundig und kompetent in mindestens zwei Unter-

richtsfächern sein sollen und – wie oben bereits gesagt – mehrere Hüte aufhaben und mehrere (hermeneutische) Brillen in ihrer Tasche. Diese Aufzählung hat Werkstückcharakter, ist also work in progress und vielleicht nicht in jedem Aspekt systematisch kohärent und höchstwahrscheinlich auch unvollständig:

1. Kenntnisse

- Grundkenntnisse in den Weltreligionen und Formen gelebter Religion im europäischen Kontext. Für Religionslehrer_innen: Vertiefte Kenntnisse (geschichtlich, hermeneutisch, systematisch, praktisch-theologisch) mindestens einer Religion
- Kenntnisse über Begegnungsmodi, Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen religiösen Traditionen
- Kenntnisse über Feste, Rituale, kulturelle und soziale Gewohnheiten der in der Schulgemeinschaft vorkommenden religiösen und kulturellen Traditionen
- Grundkenntnisse über »Behinderungsformen« und Unterstützungsbedarfe
- Grundkenntnisse über die Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource
- Kenntnisse über gesellschaftsbezogene Themen und Diskussionen aus dem Bereich Religion und Kultur
- Kenntnisse über den Zusammenhang von Lebenslage und Lebensstil von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen / und ihrem Zusammenhang mit religionsbezogenen Einstellungen und Deutungsmustern. Kenntnisse von lebenslagenorientierter Beratung
- Kenntnisse von Grundkonzepten aus Gender Studies und geschlechtsbezogener Pädagogik
- Kenntnisse fachlicher und hermeneutischer Grundkonzepte
- Kenntnisse fachdidaktischer Ansätze (religionspädagogisch: problemorientiert, hermeneutisch, symboldidaktisch, performativ, kinder- und jugendtheologisch)
- Kenntnisse über Methoden binnendifferenzierten und dialogischen Arbeitens.

2. Fähigkeiten

personal

- Fähigkeit, unterschiedlichen Menschen akzeptierend, wertschätzend und offen und mit Interesse zu begegnen
- Fähigkeit, eigene Wahrnehmungen und Einstellung selbstkritisch zu überprüfen
- Fähigkeit, die eigene Einstellung zu Religion und Glaube darzustellen und zu begründen
- Fähigkeit, mit unterschiedlichen kundigen Menschen zusammenzuarbeiten

schulpädagogisch

- Fähigkeit, Konflikte wahrzunehmen, anzusprechen und zu moderieren
- Fähigkeit, zu Lernenden ein vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen
- Fähigkeit, Beratungsgespräche zu führen
- Fähigkeit, Situationen von Benachteiligung und Diskriminierung zu erkennen und sachgerecht zu intervenieren
- Fähigkeit, Lerngruppen einen sicheren, vertrauensvollen und verlässlichen Rahmen zu schaffen (safe space)
- Fähigkeit, Unterricht dialogisch zu gestalten
- Fähigkeit, unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen und Ressourcen der Lernenden zu erkennen
- Fähigkeit/ Bereitschaft, sich mit den fachlichen Kompetenzen in die Gestaltung einer vielfaltsfreundlichen Schulkultur einzubringen

fachlich/didaktisch

Mit Blick auf fachliche Fähigkeiten kommt es darauf an, Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen planen und gestalten zu können. Das bedeutet:

- Fähigkeit, Lernausgangsvoraussetzungen pädagogisch diagnostizieren zu können
- Aufgaben und Fragestellungen »niveaugerecht«, also binnendifferenziert und mit Anforderungscharakter formulieren können
- Lernprozesse in einer Verbindung von binnendifferenziertem, individualisierten Strecken vermittelnden und dialogischen Phasen zu gestalten

- Fähigkeit, verschiedene didaktische Formate: Werkstatt, Projekt, freie Arbeit etc. zu gestalten
- Fähigkeit Themen im Überschneidungsfeld von Schülerkulturen, Gesellschaftsorientierung und Fachorientierung zu formulieren, mehrperspektivisch anzulegen.

Noch zwei Bemerkungen zu diesen Überlegungen:

1. Erstens: Ich halte sie für anschlussfähig an die Ortsbestimmung des Religionsunterrichts, wie sie in der EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« (2014) vorgenommen wird: Hier wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, in der Schule eine »dialogische Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt« zu entwickeln. In dieser Kultur wird Religionsunterricht als kundiger Ort der Auseinandersetzung mit Vielfalt, aber auch als Katalysator einer vielfaltsfreundlichen Schulkultur bestimmt. Pädagogik bzw. Religionspädagogik der Vielfalt wird zu einer Querschnittsaufgabe.
2. In welcher Systematik und in welcher Nomenklatur diese Liste zu Kompetenzen gebündelt werden kann, ist für mich auch angesichts der Vielzahl von Kompetenzkatalogen allein aus dem religionspädagogischen Bereich offen. Ein geeigneter begrifflicher Rahmen könnte mit dem Strukturmodell vorliegen, das 2008 von der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums erarbeitet. Hier wird die sogenannte *theologisch-religionspädagogische Kompetenz* nach verschiedenen Kompetenzdimensionen und Teilkompetenzen aufgegliedert, als da sind: *Reflexions-, Gestaltungs-, Förder-, Entwicklungs- und Dialog bzw. Diskurskompetenz*. Wenngleich der Rahmen dieser Überlegungen – dem Anlass entsprechend – noch stark fachdidaktisch ausgerichtet ist, bleibt doch der Ort des Religionsunterrichts in der Schule in den Überlegungen nicht ausgespart, so dass der Kompetenzbegriff angemessen an der immer auch pädagogisch bestimmten Berufsrolle orientiert bleibt. In diesen basal und offen formulierten begrifflichen Rahmen wären schließlich die auf Vielfaltskompetenz bezogenen Fähigkeiten oder Teilkompetenzen einzutragen.
3. Darüber hinaus aber scheint es mir wichtig zu sein, in einer Systematik der Kompetenzen die *Dialogkompetenz* noch stärker als eine Schlüsselkompetenz zu betonen.

Dieser Kompetenz liegt ein Verständnis von Dialog zu Grunde, das über interreligiöses

Lernen hinausgeht und als Haltung, Methode sowie auch als pädagogisches und theologisches Prinzip zu verstehen ist. Dialog richtet sich auf symmetrisch verlaufende soziale (Lern-)Prozesse in Unterricht und in der Schule und setzt auf Resonanz und Sinnbildung (Gebhard 2015).

4. Konsequenzen für Lehrer_innenbildung: Thesen zu einer vielfaltssensiblen (Religions-) Lehrer_innen-Bildung

Ich kann abschließend nur andeuten, welche Konsequenzen meine Überlegungen für Lehrer_innen-Bildung hätten. Gegenwärtig wird ja überall im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer_innen-Bildung an den Universitäten, aber auch in diesem Zusammenhang in den Zentren für schulpraktische Lehrer-Bildung (Zsfl), an manchen Orten auch Studienseminar genannt, über Strukturveränderungen nachgedacht: Inklusion und Heterogenität sind an vielen Universitäten – soweit ich sehe – die Querschnittsaufgaben, denen sich die Fächer stellen sollten. An der Universität Duisburg-Essen gibt es so z.B. die fächerübergreifende Initiative ProViel, durch die das Thema Heterogenität als zentrale Aufgabe für Lehrer_innen-Bildung bestimmt wird. Es fällt auf, dass im Blick auf diese Querschnittsaufgaben sehr viel über sprachliche Heterogenität und die daraus folgenden Ausbildungsbedarfe im sogenannten DaZ/DaF-Bereich nachgedacht wird und dass die Diskussion über Inklusion sowie auch entsprechende großformatige Schulforschungsprojekte auf die klassischen PISA-Fächer beziehen: sprachlich-mathematische-naturwissenschaftliche Kompetenz. Der Bereich (inter-)religiöser bzw. (inter-)kultureller Bildung bleibt nach meiner Beobachtung zu wenig berücksichtigt.

Aus dieser Beobachtung leite ich folgende Aufgabe ab:

1. Lehrer_innen-Bildung muss Pluralitäts- bzw. Heterogenitätsfähigkeit in inklusiver Perspektive als Querschnittsaufgabe bestimmen. Leitend ist dabei ein weites Verständnis von Heterogenität bzw. Inklusion, in dem neben sprachlicher, kultureller und sozialer Heterogenität auch religiöse Vielfalt eine zentrale Dimension einnimmt.
2. Die Verankerung als Querschnittsaufgabe sollte curriculare Konsequenzen mit Blick auf die Stärkung von Interdisziplinarität in den Curricula nach sich ziehen. Zu überlegen wäre z.B., zu Beginn des Studiums fächerübergreifende

Einführungsmodule zu konstruieren, in denen zentrale Strukturkategorien von Vielfalt im Blick auf pädagogische und schulpädagogische Kontexte thematisiert werden. Die interdisziplinäre Reflexion wäre auch in den schulbezogenen Praxisphasen (Berufsfeldpraktika, Praxissemester) zu stärken, z.B. bei der Konzeption von Projekten im Rahmen forschenden Lernens.

3. Auch in fachlicher Perspektive sind die »Inter-Kompetenzen« in Curricula sowie Studien- und Prüfungsordnungen zu stärken. Dies sollte im Blick auf das Unterrichtsfach Religion durch die Verankerung entsprechender Studieninhalte und Veranstaltungsformate geschehen, in denen Grundkenntnisse in den Weltreligionen (die sog. Big Five), konzeptionelle pädagogische und religionspädagogische Kenntnisse im Blick auf Gender, religiöse Vielfalt, armutssensible (Religions-)Pädagogik, Inklusion, aber auch Kenntnisse und Kompetenzen im Blick auf Jugendkulturen und »religiöse Ansprechbarkeit« von Jugendlichen erworben werden können sowie in entsprechenden Übungs- und Erfahrungsformaten Gelegenheit zu einem dialogischen Umgang mit Vielfalt gegeben wird.
4. Dieser Ansatz beinhaltet, in der Lehrer_innen-Bildung Gelegenheitsstrukturen zur interdisziplinären, interkonfessionellen und interreligiösen Zusammenarbeit zu schaffen: z.B. Dialog-Seminare mit Studierenden unterschiedlicher religiöser und kultureller Herkunft, Fortbildungen mit Lehrer_innen unterschiedlicher Unterrichtsfächer (ev. RU/ kath. RU/ iRU/ Philosophie), in denen Dialog praktiziert wird und auf diese Weise für Zusammenarbeit in der Schule qualifiziert wird.

Literatur

Booth, Tony/ Ainscow, Mel, *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*, Halle: 2003.

Gebhard, Ulrich, *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*, Wiesbaden: Springer VS 2015.

Kirchenamt der EKD [=EKD] (Hg.), *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD Texte 96*, Hannover: EKD 2008.

Kirchenamt der EKD [=EKD] (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer plurali-*

tätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.

Knauth, Thorsten, *Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven*, in: Nord, Ilona (Hg.), *Inklusion im Studium Evangelischer Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen*, Leipzig 2015, 49-68.

Knauth, Thorsten/ Jochimsen, Maren A. (Hg.): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*, Münster u.a.: Waxmann 2017.

Möller, Rainer, *Armutssensible Inklusionspädagogik – Auf dem Weg zu einem erweiterten Verständnis von Inklusion*, in: Pithan, Annette/ Wuckelt, Agnes (Hg.): *Krise und Kreativität – Eine Suchbewegung zwischen Behinderung, Bildung und Theologie. Forum für Heil- und Religionspädagogik 8*, Münster: Comenius-Institut 2015, 104–116.

Pithan, Annette/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten: *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2009.

Vertovec, Steven, *Super-diversity and its implications*, in: *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30 (6) 2007, 1024-1054 . 

Welche Kompetenzen brauchen Lehrerinnen und Lehrer im Einwanderungsland Schule?¹

Von Regina Piontek, Landesinstitut für Schule, Bremen

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Herausforderungen im Schulalltag

Folgende Situationen, die sich in den vergangenen zwei Jahren in Schulen, Kollegien oder Fortbildungsveranstaltungen zugetragen haben, verdeutlichen aktuelle Herausforderungen im Schulalltag:

- Nach den Anschlägen auf »Charlie Hebdo« äußern Jugendliche im Unterricht, die Journalisten seien an ihrer Ermordung selbst schuld; sie hätten den Propheten Mohammed beleidigt. Die Lehrerin fragt sich, wie sie reagieren soll.
- Die Lehrkräfte eines beruflichen Schulzentrums verabreden sich nach den Terrorakten in Paris, in den Klassen morgens eine Gedenkminute einzulegen.

Der Lehrer einer Klasse der Höheren Handelsschule schlägt dies seinen Schülerinnen und Schülern vor. Ein Schüler (in Deutschland geboren, Eltern Zuwanderungsgeschichte) empört sich: »Mach ich nicht. Und überhaupt: Wieso denn nur die in Paris? Was ist mit denen aus Beirut?«

- Referendarinnen, die sich nach dem »Kopftuch-Urteil« entschieden haben, eine Kopfbedeckung zu tragen, werben in einer Menschenrechtsveranstaltung für Religionsvielfalt und gegen Diskriminierung. Sie sehen sich diversen Anfeindungen ausgesetzt.
- In einem Gespräch über die Situation in der Türkei in der Nachfolge des Putschversuches berichten Kolleginnen und Kollegen mit türkischem Migrationshintergrund über die Auswirkungen der gesellschaftlichen Polarisierung in Deutschland und beklagen die zunehmende Atmosphäre von Druck und Angst vor Bespitzelung in Deutschland, die dazu führe, dass nicht mehr offen diskutiert werde.

Für Lehrerinnen und Lehrer ergeben sich aus diesen vielfältigen Perspektiven diverse Gratwanderungen: Sie müssten sich deutlich an Grund- und Menschenrechten und dem Völkerrecht orientieren, gleichzeitig soll die Gestaltung des Unterrichtsprozesses verhindern, dass Schüler und Schülerinnen sich ausgeschlossen und nicht anerkannt fühlen. Das Unterrichtsklima soll Schutz vor Diskriminierung und Rassismus bieten, gleichzeitig werden Lehrende von denjenigen, die selbst Diskriminierungserfahrung (zum Beispiel Islamophobie) haben, mit antisemitischen Vorurteilen herausgefordert. Religiöse Vielfalt soll gelebt werden, plötzlich wird Anerkennungskultur mit religiösem Extremismus konfrontiert. Grundsätzlich neu sind diese Fragestellungen letztlich nicht; aber die Vielfalt der Themen und die Unterschiedlichkeit der Infragestellung von demokratischen Prinzipien macht den Umgang mit Heterogenität komplexer. Hinzu kommt der Umgang mit Heterogenität, Diskriminierung, Rassismus im eigenen Kollegium und der Elternschaft.

Um mit den vielfältigen Anforderungen von Schule in der Einwanderungsgesellschaft umzugehen, wird aus Sicht der Interkulturellen Bildung/Migrationspädagogik gefordert, dass Aus- und Fortbildung die Entwicklung spezifischer migrationspädagogischer Kompetenzen für Lehrende stärker in den Blick nehmen. Auch aus Sicht einzelner Fächer wird die Förderung entsprechender Fähigkeiten gefordert (z.B. Fähigkeiten für den interreligiösen Dialog).

Die entsprechende Planungs- und Handlungskompetenz im Alltag zu gewinnen, erfordert von Lehrkräften Kompetenzen auf der *Wissens- und Erkenntnisebene* (zum Beispiel über Migration, Rassismus, Religionslehren und -praktiken). Sie müssen in der Lage sein, sich mit dominanten Sichtweisen kritisch auseinanderzusetzen und ihre eigene (gesellschaftliche) Rolle sowie ihre Werteorientierungen *reflektieren können*. Sie brauchen Haltungs- und Handlungssicherheit bezogen auf Werte und Wertekonflikte, um spontan in nicht vorhersehbaren Situationen, Orientierung geben zu können *und handlungsfähig zu sein*.

Das globalisierte Klassenzimmer² – Herausforderung an die Selbstreflexion und Selbstverortung

Die verordnete Gedenkminute zu den Anschlägen in Paris (vgl. Beispiel oben) und die entsprechenden Gespräche darüber sind eine vom Kollegium sinnvoll ergriffene Initiative, um den Jugendlichen Raum für Gefühle und Austausch zu geben. Allerdings wird das Ausblenden des Terrors fast zeitgleich in Beirut von dem sich verweigernden Jugendlichen möglicherweise als eurozentristisch verstanden. Er könnte das Gefühl haben, dass Menschenleben in Paris mehr wert sind als in Beirut. Um den Konflikt nicht eskalieren zu lassen, müsste der Lehrer sich in diesem Beispiel *in die andere Perspektive hineinversetzen können, die andere Sichtweise akzeptieren und aushalten können*. Dass Paris für ihn subjektiv näher ist als Beirut, ist nachzuvollziehen, aber genau diese Sichtweise gilt es nach Niehoff/Üstün in der Bildungsarbeit im globalisierten Klassenzimmer zu reflektieren, um zu verstehen, warum Jugendliche »provokierend« handeln. »So sind beispielsweise Emotionen oder auch bestimmte Provokationen, die im Unterricht zur Geltung kommen

können, mitunter nicht von den Erfahrungen einer sich als diskriminiert und nicht-wahrgenommen empfundenen Minderheit zu trennen.« (Niehoff/ Üstün 2011, 23) Sich eigener Werte bewusst werden, eigene Haltungen zu überprüfen, Sensibilität für Unterdrückungs- und Machtstrukturen zu entwickeln, sind Aspekte einer professionellen selbstreflexiven Haltung im Sinne eines migrationspädagogischen Ansatzes.

Reflexion als gemeinsame pädagogische Praxis

Der Arbeitskreis »Inka« (Interkultureller Arbeitskreis von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern)³ hat 2014 den Versuch unternommen, analog zu den Kategorien, die für den »Orientierungsrahmen Globale Entwicklung« (2016) erstellt wurden, interkulturelle/ migrationspädagogische Kompetenzen zu benennen. Dabei wurde zwischen drei Kompetenzbereichen unterschieden: Wissen aneignen – Erkenntnisse gewinnen; Reflektieren und Bewerten; Handeln und Gestalten. Der Ebene des »Reflektierens und Bewertens« kommt besondere Bedeutung zu, sie gerade in komplexe Situationen die Basis für konkretes Handeln bietet.

Kompetenzen von Lehrer_innen: Haltungen und Erfahrungen

Lehrer_innen ...

- reflektieren eigene Wertungen, Überzeugungen und Handlungen
- setzen sich mit eigenen Unsicherheiten, Ängsten, Tabus, Vorurteilen und Stereotypisierungen auseinander
- sind sich der eigenen Rollen bewusst und entwickeln sie (weiter) (u.a. bezogen auf Bildungsgerechtigkeit)
- wollen alle Schüler_innen fördern und fordern
- können sich in andere Perspektiven hineinversetzen und Empathie entwickeln
- können andere Sichtweisen akzeptieren, aushalten und eigene Grenzen von Toleranz reflektieren
- können Neugier und Offenheit gegenüber (sozio)kultureller und religiöser Vielfalt entwickeln
- verstehen die Vielfalt im Klassenzimmer, im Kollegium, in der Schule als Ressource um zu gleichberechtigter Anerkennung vieler Lebensweisen zu gelangen
- sehen die sprachliche Vielfalt als Normalität für den eigenen Unterricht an
- entwickeln eine sensible Dialog- und Konfliktkultur
- reflektieren ihre eigenen Einstellungen bezogen auf Demokratie und Menschenrechte
- sind sensibel, Diskriminierung und Rassismus wahrzunehmen und bewusst dagegen einzutreten
- öffnen sich für Fragen struktureller Ungleichheit und Diskriminierung im eigenen Handlungsbereich

Eigene Darstellung (Folie aus der Präsentation auf der Tagung)

Im Sinne von Paul Mecheril ist diese Zusammenstellung im Gesamtkontext von schulischer Entwicklung zu sehen. Mecheril betont die Beschränktheit individueller Reflexion (ohne deren Bedeutsamkeit zu ignorieren) und lenkt den Blick

auf die strukturelle Ebene: »Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht der individuelle Pädagoge/die Pädagogin, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und all-

tagsweltliche Wissen (z.B. über ‚die Migrant/innen‘). Die Reflexion dieser mehr oder weniger verborgenen Wissensbestände und die Befragung ihrer Effekte können pädagogisch Handelnden nicht individuell aufgebürdet werden, sondern es müssen institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung stehen, in denen Reflexion als eine gemeinsame pädagogische Praxis möglich ist.« (Mecheril 2010, 191)

Setting eines reflexiven, professionellen Feldes

Schulinterne Fortbildungen können ein solches reflexives, professionelles Feld darstellen, wenn sie den gemeinsamen Austausch zu entsprechenden Fragen im Kollegium fördern, in einer Atmosphäre der offenen Auseinandersetzung stattfinden und tatsächlich Raum für Bedenken und Fragen ist; Einstellungen und Haltungen nicht verurteilt, sondern reflektiert werden, um zu verbindlichen Absprachen im Kollegium zu kommen.

Ein Setting, das in einem länderübergreifenden Pilotprojekt (»An den Grenzen der Toleranz ...?«) zwischen dem Landesinstitut für Schule in Bremen und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg 2016 erprobt wurde, war vielversprechend und kann als Schritt in diese Richtung angesehen werden. Tatsächlich haben Schulen später den Impuls aufgenommen und Veranstaltungen in ähnlicher Weise schulintern umgesetzt.

Hintergrund des Projektes war, dass Themen aus dem Spannungsfeld von Religion(en) und Demokratie, insbesondere auf den Islam bezogen, in den letzten Jahren immer wieder Gegenstand leidenschaftlicher Auseinandersetzungen in Kollegien, Konferenzen und Fortbildungen waren. Heiß diskutiert wurden: das Tragen des Kopftuches; das Beschneidungsritual im Kindesalter, das Verweigern der Begrüßung mit einem Handschlag zwischen den Geschlechtern, wenn eine(r) von beiden muslimischen Glaubens ist; die Teilnahme am Sportunterricht und an Klassenfahrten; die Forderung nach Gebetszeiten und -räumen; die Weigerung von Schülern/Schülerinnen, bestimmte Aufgabenstellungen zu erfüllen und/oder in geschlechtlich gemischten Gruppen zu kooperieren.

Es war Ziel der Pilotveranstaltung, ausgehend von konkreten Anlässen, Raum für Auseinandersetzung zu schaffen und dabei Reflexionsmöglichkeiten zu eröffnen, die eine erweiterte Perspektive und damit u.U. erweiterte Handlungs-

möglichkeiten für die jeweiligen Situationen eröffneten.

Der provozierende Titel wurde bewusst gewählt, um an Emotionen und dem Bedarf an Kommunikation anzusetzen. Ausgehend von drei Fallbeispielen wurde in Kleingruppen gearbeitet und die Fäden der Reflexion in einem anschließenden Vortrag (Werte- und Kulturkonflikt in der Schule der Weltgesellschaft)⁴ zusammengeführt. Eines der Beispiele war die oben erwähnte Situation »Selbst schuld«.

Professionelle Haltung als Ressource

Lange Zeit wurde das Thema »Haltungen« als Teil der Professionalisierung (aus gutem Grund) nicht thematisiert. Aktuell ist es gerade in Bezug auf Inklusion wieder sehr aktuell. Claudia Solzbacher verweist darauf, dass eine professionelle Haltung als Schlüsseldimension angesehen wird, »die das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften grundlegend prägen und jegliches pädagogisch-professionelle Denken und Handeln beeinflusst«⁵. Sie geht davon aus, dass Haltung eine unverzichtbare Ressource ist, d.h. »nur die Lehrkraft, die eine professionelle Haltung hat, verbunden mit bestimmten Kompetenzen, ist in der Lage, sich zwischen den zum Teil widersprüchlichen Anforderungen von Bildungspolitik und Eltern etc. zu emanzipieren und sich immer wieder professionell zu entscheiden.« Solzbacher leitet daraus ab, dass in der Lehrer(innen)bildung viel mehr Wert auf die Ausbildung der Selbstkompetenzen der Lehrer und Lehrerinnen gelegt werden müsste.

»(...) sich in stressigen Situationen selbst beruhigen zu können und gelassen zu bleiben; Dilemmata nicht persönlich zu nehmen und mangelnde Rahmenbedingungen nicht als mangelnde Wertschätzung zu interpretieren; zu wissen was meine Kommunikationsfähigkeit hemmt und zu erkennen in welchen Situationen meine Offenheit in Starre umschlägt; Grenzen ziehen zu können. Kurz: Es geht darum, auch in schwierigen Situationen angemessen und strukturiert handeln zu können.« (Ebd.)

Die Frage, die sich sofort stellt, ist die nach der Möglichkeit, Haltungen zu vermitteln. Im Pilotprojekt wurde ein wesentlicher Ansatzpunkt in der Chance zur (Selbst-)Reflexion gesehen.⁶ Die Arbeit mit Fallbeispielen eröffnet bei entsprechender Impulssetzung, dass der erste spontane Blick und die ersten Gefühle hinterfragt werden und sich Bewusstwerdungsprozesse über eigene

Wertvorstellungen vollziehen. Damit vollzieht sich ein Professionalisierungseffekt: Von der emotionalen Erstreaktion kann eine durchdachte und auf Erfahrungen beruhende Zweitreaktion entwickelt werden.

Beispiele für Impulsfragen

- Was löst die Situation bei mir (als beteiligte Lehrperson) aus?
- Was liegt hinter meinen Gefühlen?
- Welche Argumentationsketten liegen meinen Gefühlen zugrunde?
- Welche Muster stehen hinter meinen Gefühlen?
- Welche grundsätzlichen Fragestellungen von Grundrechten werden berührt?
- Wie verhalte ich mich spontan?
- Wie würde ich reflektiert handeln? Was brauche ich dazu?
- Welche Handlungsmuster vermute ich hinter dem Verhalten meines Gegenübers?
- Was kann ich als Lehrperson tun, um mit der Situation umzugehen?

»Ist Gott das große Thema«?

Im angesprochenen Fallbeispiel »Selbst schuld« provozieren die Jugendlichen einerseits, andererseits stecken hinter ihren Äußerungen religiöse Normvorstellungen, die im Widerspruch zu demokratischen Prinzipien stehen, ein Verstoß gegen Grund- und Menschenrechte. Die Lehrkraft ist somit als »mündige/r Bürger/in« gefragt, die sicher im Umgang mit Grundrechten und pädagogisch handlungsfähig ist. In der Diskussion zwischen Referendarinnen und Referendaren über das Tragen des Kopftuchs in der Schule (vgl. Beispiel oben) erhitzen sich die Gemüter. Das Anliegen der Kopftuch tragenden Referendarinnen nach dem Urteil, Unterstützung gegen Diskriminierung zu bekommen und in der Schule Religionsfreiheit leben zu können, führte zu einer Diskussion über das Tragen des Kopftuchs selbst. Die Unterscheidung zwischen »Kopftuchdiskussion« und Rolle der Lehrerin/des Lehrers als Vertreter/in der Grundrechte fiel den Politikreferendarinnen und -referendaren schwer. Es herrschte Unsicherheit über die Dimensionen der eigenen Rolle.

»(...) in der Öffentlichkeit ist Gott das große Thema«, schreibt E. Finger schon 2012 in der ZEIT⁷. »Warum regt uns jede Woche eine neue Glaubensfrage auf: »Ist das Ritual der Beschnei-

ung Körperverletzung? Müssen wir die religiösen Gefühle unserer sensibleren Mitbürger gegen Karikaturen schützen? (...) Wer darf Kopftuch tragen in der Schule? Wohin hängen wir das Kreuzifix?« (Ebd.) Während die Streitfrage zwischen Staat und Religion durch diverse Artikel im Grundgesetz geregelt ist, werden gesellschaftliche Ansprüche von Religion(en) immer lauter, was sich in Kontroversen in der Schule spiegelt: »Es knirscht im Gebälk der freien, aber religiös geprägten Gesellschaft«, wie Finger es formuliert (ebd.). Die grundsätzliche Opposition zwischen religiösem Gebot mit Wahrheitsanspruch und unanfechtbaren Glaubenssätzen einerseits und demokratischem Pluralismus, Meinungsvielfalt und Vielfalt der Lebenswelten andererseits ist nur durch übergeordnete weltliche Prinzipien aufzulösen, die in der Garantie der Religionsfreiheit konkurrierende Wahrheiten koexistieren lassen können. Je umfassender das religiöse Selbstverständnis, je identitätsbestimmender Religion im Alltag ist, desto größer wird auch der Widerspruch, den Kinder und Jugendliche (Pädagoginnen/Pädagogen und Eltern) in einem säkularen Umfeld aushalten müssen. Interkultureller Austausch und interreligiöser Dialog können bis zu einem gewissen Grad für gegenseitiges und möglicherweise Perspektivwechsel sorgen. Sie bieten Chancen für Gestaltungsmöglichkeiten im schulischen Raum, die durch Verordnungen und gesetzliche Vorgaben nicht geregelt werden. Deutlich schwieriger wird die Verständigung, je fundamentaler religiöse Einstellungen sind.

Die Gratwanderung, die Lehrerinnen und Lehrer in diesem Spannungsfeld machen müssen, verlangt gute Basisqualifikationen bezogen auf Religion und Religiosität, Demokratieerziehung und Menschenrechtsbildung. Angesichts der angesprochenen Konflikt- und Gestaltungsfrage in der Schule der Einwanderungsgesellschaft sind Schlüsselqualifikationen in der politischen Bildung unabdingbar. Darauf verweist auch das jüngste Beispiel der Auswirkungen des Referendums in der Türkei. Die Globalisierung des Klassenzimmers stellt alle Kolleginnen und Kollegen vor die Aufgabe, Demokratieerziehung in der Schule zu verfolgen. Die Entwicklung einer offenen Streitkultur ist Basis für das Erleben von Pluralismus und ein wesentliches Gut von Demokratie.

Anmerkungen:

¹ Das Thema ist weit gefasst. Wenn es im Folgenden um die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule geht, stehen im Mittelpunkt Kompetenzen, die sich aus den gesellschaftlichen Herausforderungen der Schule in einem Einwanderungsland ergeben, wobei der Fokus auf dem Spannungsfeld Demokratie – Kultur(en) – Religion liegt.

² Vgl. Niehoff/ Üstün 2011.

³ Ein 1993 gegründetes Netzwerk von Expertinnen und Experten der interkulturellen Lehrerbildung, das sich 1994 als Fachgruppe im Deutschen Verband zur Förderung der Lehrerfortbildung etabliert hat. Weitere Infos: www.inka.lehrerfortbildung.de

⁴ gehalten von Kurt Edler, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

⁵ [https://mail3.sdw.org/dokumente.nsf/0/4bc1a857714b99d3c1257cf40044189c/\\$FILE/Interview_Solzbacher.pdf](https://mail3.sdw.org/dokumente.nsf/0/4bc1a857714b99d3c1257cf40044189c/$FILE/Interview_Solzbacher.pdf) (Download 10.05.2017)

⁶ Auch Solzbacher hat in den von ihr entwickelten Fortbildungsbausteinen ein entsprechendes Modul integriert.

⁷ Finger 2012, <http://www.zeit.de/2012/49/Privatsache-Religion-Demokratie>

Literatur:

Finger, Evelyn, Das elfte Gebot, in: ZEIT ONLINE 29.11.2012. <http://www.zeit.de/2012/49/Privatsache-Religion-Demokratie> (Download 10.05.2017)

Mecheril, Paul u.a. (Hg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz 2010.

Niehoff, Mirko/ Üstün, Emine (Hg.), *Das globalisierte Klassenzimmer*, Immenhausen bei Kassel 2011.

Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zusammenge stellt und bearbeitet von Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege, im Auftrag von: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Hg. von ENGAGEMENT GLOBAL, 2. aktualisierte und erweiterte Aufl., Bonn: 2016.

Professionelle pädagogische Haltung. Ein Interview mit Prof. Dr. Claudia Solzbacher.

[https://mail3.sdw.org/dokumente.nsf/0/4bc1a857714b99d3c1257cf40044189c/\\$FILE/Interview_Solzbacher.pdf](https://mail3.sdw.org/dokumente.nsf/0/4bc1a857714b99d3c1257cf40044189c/$FILE/Interview_Solzbacher.pdf) (Download 16.05.2017)

Schwer, Christina/ Solzbacher, Claudia: *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014. 

Interreligiöse Kompetenz – Perspektiven für die Lehrerbildung

Von Oberkirchenrat Prof. Dr. Christoph Schneider-Harpprecht, Evangelische Landeskirche in Baden, Karlsruhe

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft.

Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

1. Kulturelle, religiöse und weltanschauliche Pluralität ist ein Wesensmerkmal offener demokratischer Gesellschaften. Sie verlangen von den Mitgliedern dieser Gesellschaften, sich mit den vorhandenen religiösen und weltanschaulichen Orientierungen, ihrem Erscheinungsbild, ihrem Geltungs- und Wahrheitsanspruch auseinanderzusetzen, sie wahrzunehmen, ihren Vertreter/innen offen zu begegnen. Die angemessene Form in demokratischen Gesellschaften mit Pluralität umzugehen, ist der offene Dialog auf Augenhöhe auf der Grundlage von gegenseitigem Respekt und Toleranz.
2. Die Schule ist ein zentraler gesellschaftlicher Ort der Begegnung von Menschen mit unterschiedlicher kultureller, religiöser und weltanschaulicher Orientierung. An sie richtet sich die gesellschaftliche Erwartung, durch interreligiöse Bildung zum Dialog zu befähigen. Interreligiöse Bildung ist eine Aufgabe der ganzen Schule und nicht nur einzelner Fächer wie des Religions- oder Ethikunterrichts.
3. Die EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen – Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule« (EKD 2014) zeigt grundlegende Perspektiven für eine pluralitätsfähige Schule und die Entwicklung einer »dialogischen Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt«. Überlegungen zu Perspektiven für die Lehrerbildung knüpfen sinnvollerweise an diesen Text an.
4. Die Schule muss »es allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, religiöse Orientierung zu gewinnen, sich heute und in Zukunft in den religiösen und weltanschaulichen Konflikten zurechtzufinden, eine eigene religiöse oder weltanschauliche Identität zu entwickeln und für ein tolerantes Zusammenleben in einer demokratisch verfassten Gesellschaft einzutreten« (EKD 2014, 125). An diesem Auftrag soll sich die Lehrerbildung orientieren.
5. Der Religionsunterricht ist ein zentraler Ort an der Schule, an dem »das Gewinnen einer religiösen Orientierung in der Vielfalt als zentrale pädagogische Aufgabe« aufgegriffen und Anstöße für eine dialogische Kultur einer pluralitätsfähigen Schule gegeben werden.
6. Die Lehrerbildung hat zwar die interkulturelle Bildung und Kompetenz aufgenommen, die religiöse Dimension jedoch nicht ausreichend berücksichtigt. Angesichts der Problematik des religiösen Fundamentalismus und von religiösen Konflikten ist eine Tendenz zu beobachten, Religion insgesamt aus der Schule auszuklammern. Forderungen nach religiöser Neutralität und der Behandlung der religiösen Vielfalt in einem »neutralen« Fach Religionskunde oder Ethik für alle werden lauter.
7. Dem gegenüber gilt es, die Plausibilität des konfessionellen Religionsunterrichts und der Präsenz der konfessionell verfassten Religion an der Schule aufzuzeigen und stark zu machen. Religion ist immer konfessionell verfasst und wird authentisch und glaubwürdig von konfessionell gebundenen Lehrkräften vertreten. Entsprechend wird der Religionsunterricht auch nach Artikel 7 Absatz 4 des Grundgesetzes in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Zur Konfessionalität in evangelischem Verständnis gehört die Offenheit für den Dialog mit anderen Glaubenshaltungen und eine ökumenische Ausrichtung (ebd., 46ff.). Beides gründet in der Bindung des christlichen Glaubens in evangelischer Perspektive an die Botschaft von der Menschwerdung der Liebe Gottes, die allen Menschen gilt und der eine weltumspannende (katholische) Kirche der Glaubenden in den verschiedenen Konfessionen entspricht.
8. Ziel der interreligiösen Bildung in Schule und Religionsunterricht ist Pluralitätsfähigkeit, die pädagogisch-didaktisch als Pluralitätskompetenz beschrieben wird. Pluralitätsfähigkeit zielt darauf, das »Gemeinsame inmitten des Differenten« zu stärken. Sie beabsichtigt einen von Toleranz und Respekt geprägten Umgang mit der Religion des anderen, indem sie religiöse Vielfalt auf einer doppelten Spur bearbeitet, die Gemeinsamkeiten zu entdecken und

- stark zu machen, die Differenzen wahrzunehmen und zu verstehen (ebd., 64).
9. An diesem Verständnis von Pluralitätskompetenz orientiert sich die interreligiöse Bildungsarbeit in der Lehrerbildung. Es gilt, Lehrkräfte allgemein und speziell Religionslehrkräfte zur Entwicklung von eigener Pluralitätskompetenz zu befähigen und zur Entwicklung von Pluralitätskompetenz der Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Unterricht und in anderen schulischen Kontexten.
 10. Zur Religions- und weltanschauungsbezogenen Pluralitätskompetenz gehört zunächst für alle Lehrkräfte das, was im schulischen Religionsunterricht als Kompetenz erworben wird: »fachlich fundiertes, auf Religionen und Weltanschauungen bezogenes Wissen, die Fähigkeit, religiöse und weltanschauliche Orientierungen und Verhaltensweisen kontextuell zu deuten und zu verstehen, die Fähigkeit dazu, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen, Einstellungen und Verhaltensweisen im Sinne von Empathie und Toleranz, Respekt und Offenheit, das Bewusstsein eigener Orientierungen, im Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Orientierungen anderer, religiöse Urteilsfähigkeit.« (Ebd., 70)
 11. Die Rekapitulation und Vertiefung dieser Basiskompetenz im Blick auf den Lebensraum Schule und die unterschiedlichen Schularten sollte im Grundstudium für alle verbindlich angeboten werden. Sie muss im Referendariat und in der Weiterbildung in den ersten Berufsjahren praxisorientiert weitergeführt werden. Methodisch-didaktisch sind reflektierte konkrete interreligiöse Begegnungen, die Auseinandersetzung mit Praxissituationen (Differenzen und Konflikte im Schulalltag, gemeinsame Gestaltung von Angeboten zur Schulkultur) sinnvoll. Hier ist der besondere Beitrag der theologischen Fachbereiche, insbesondere auch der islamischen Theologie gefragt. Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen bieten die Chance der Hinführung zur Kultur des Dialogs.
 12. Die spezifischen Kompetenzen für das Lehramt der Religionspädagogik sind in dem EKD-Text 96 mit dem Titel »Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung, Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums« (EKD 2008) entwickelt worden. Das Konzept nimmt die Phase des Studiums, der Ausbildung in Studienseminaren und die Fortbildung in der Berufseingangsphase in den Blick (ebd., 12). Vier grundlegende Kompetenzbereiche werden unterschieden: die Person der Religionslehrer/in, die »Aufgabe, Lehr-Lernprozesse im ev. RU fachlich sachgemäß und didaktisch differenziert zu planen, zu organisieren und zu reflektieren«, die »Funktion, die Lernstände der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, sie bei ihren Lernprozessen zu beraten und zu fördern und die angeeigneten Kompetenzen religiöser Bildung zu beurteilen«, der »Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zur Schulentwicklung« (ebd., 14).
 13. Die Religions- und weltanschauungsbezogene Pluralitätskompetenz bezieht sich auf alle vier Kompetenzbereiche der theologisch-religionspädagogischen Kompetenz und fordert eine Ausdifferenzierung von Teilkompetenzen und Standards in jedem Kompetenzbereich.
 14. Dieser Ansatz entwickelt das Modell »Theologisch-religionspädagogischer Kompetenz« der Gemischten Kommission weiter. Dieses integriert die interreligiöse Perspektive in eine umfassendere Perspektive des Dialogs. »Religionslehrerinnen und -lehrer beteiligen sich am interdisziplinären Gespräch und an fächerverbindenden Kooperationen, am Dialog mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Religionen und Weltanschauungen und am gesellschaftlichen Diskurs über die Bildungsaufgaben und Bedeutung des Religionsunterrichts.« (Ebd., 20) Dies mündet dann in die Formulierung »Interkonfessionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz«, die Teil der »Religionspädagogischen Dialog- und Diskurskompetenz« ist. Hinzu kommt die Teilkompetenz »Fähigkeit zur religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Lebens- und Denkformen. Auf der Grundlage konfessions- und religionskundlicher sowie philosophischer Kenntnisse Konzepte des Lernens, des Dialogs und der Zusammenarbeit über die Grenzen der eigenen Konfession hinweg erschließen, ihre religionspädagogische Tragweite einschätzen sowie dialogische Lehr- und Lernprozesse mit Schülerinnen und Schülern anderer religiöser

und weltanschaulicher Prägungen initiieren« (ebd., 32).

15. Damit können wichtige Aspekte interreligiöser Bildung in den Standards der Ausbildung verankert werden. Die interreligiöse Perspektive bildet jedoch nur ein Segment. Sie reflektiert aber heutzutage eine gesellschaftliche Realität, die alle Kompetenzbereiche betrifft. Darum muss ein Perspektivwechsel stattfinden, der die theologisch-religionspädagogische Kompetenz insgesamt von ihren konfessionsbezogenen Grundlagen her auf die Realität der religiös-weltanschaulichen Pluralität hin konzipiert und entwickelt. So wie man in der Elementarpädagogik erkannt hat, dass in der religiös pluralen Gesellschaft religiöse Identitätsbildung und interreligiöse Begegnung nicht voneinander zu trennen sind und in der frühkindlichen Erziehung nicht stufenweise angegangen werden, weil die Lebenswelt von Anfang an religiös im Plural ist, so kann auch die Wirklichkeit des Lehrerberufs und die schulische Wirklichkeit von Anfang an nur im Kontext konfessioneller und religiöser Pluralität entwickelt werden. Die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle entwickelt sich ebenso in der Begegnung und im Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen wie die religionspädagogische Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktischen sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts. Es ist also sinnvoll und nötig, Standards zu formulieren, in denen in einzelnen Teilkompetenzen die interreligiöse Perspektive zum Tragen kommt.
16. Als theologischer Standard zur Reflexion der eigenen Religiosität und Berufsrolle (Teilkompetenz 1) ist nicht nur das »kritische Gespräch mit dem biblischen Zeugnis, der historischen Entwicklung und gegenwärtigen theologischen Einsichten« (ebd., 28) zu nennen, sondern auch das kritische Gespräch mit anderen religiösen und weltanschaulichen Konzeptionen. Die »handlungsleitenden Theorien religionspädagogischer Praxis« (ebd., 29) und die Beschreibung des eigenen Tätigkeitsfeldes (Teilkompetenz 2) wird ausdrücklich auf die religiöse Pluralität an der Schule bezogen. Die »theologische und religionsdidaktische Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts« und »die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen« (Teilkompetenz 3) erweitert im Studium den Horizont um den religionswissenschaftlichen Standard der Kenntnis

grundlegender Texte und historischer Entwicklungen anderer Konfessionen und Religionen und ihre religionsdidaktische Aufbereitung. Die konfessionelle und fächerübergreifende Kooperation z.B. mit dem islamischen Religionsunterricht wird als Standard im Vorbereitungsdienst und der Berufseingangsphase reflektiert, ebenso die schulbezogene Kooperation z.B. in interreligiösen Feiern und anderen kooperativen Aktivitäten. Die »erzieherische Gestaltungskompetenz« (Teilkompetenz 4) entwirft »grundlegende Erziehungskonzepte« in Auseinandersetzung mit den Traditionen der christlichen Kirche und der anderen Weltreligionen. Die religiös-weltanschauliche Pluralität hat einen zentralen Stellenwert für die Gestaltung des erzieherischen Handelns im Schulleben und in der Gestaltung des Schulcurriculums. In der Teilkompetenz 6, der »Fähigkeit zur Interpretation und didaktischen Entschlüsselung religiöser Aspekte der Gegenwartskultur« (ebd., 32) werden die »religiösen Implikationen in gesellschaftlichen Traditionen und Strukturen« ausdrücklich reflektiert. Die konfessionelle und fächerübergreifende Kooperation z.B. mit dem islamischen Religionsunterricht wird bei der Entwicklung von religionspädagogischen Medien und Methoden berücksichtigt und fließt in die Konzeption von Schulbüchern und Medien ein (Teilkompetenz 7 und 8). Die »religionspädagogische Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz« erschließt »die religiösen Herkünfte und Lebenswelten« (Teilkompetenz 9) (ebd., 34) und berücksichtigt sie in der »Gestaltung unterrichtlicher Prozesse« (ebd.). Die »religionspädagogische Beratungs- und Beurteilungskompetenz« (Teilkompetenz 10) greift Konzepte und Methoden interkultureller und interreligiöser Beratung und Seelsorge auf. Dies gilt insbesondere für die Schulseelsorge, die interkulturelle und interreligiöse Überschneidungs- und Konfliktsituationen bearbeitet.

17. Zu betonen ist, dass die interreligiöse Bildung mit dem Ziel der Pluralitätsfähigkeit in Kindertageseinrichtungen, Schule, außerschulischer Jugendbildung und Erwachsenenbildung einer bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und theologischen Begründung bedarf, die sich im Studium durch forschendes Lernen, im Referendariat und danach durch die Reflexion eigener und fremder Praxis weiterentwickelt. Angesichts von politischen Tendenzen der Abwertung des Fremden und zur Distanzierung insbesondere vom

Islam plädiert eine evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive für eine auf der positiven und negativen Religionsfreiheit aufbauende Didaktik der konfessionellen Kooperation, die sich in gemeinsamen Projekten und Veranstaltungsformaten auch auf den Islam und andere Religionen erstrecken kann. Sie institutionalisiert den kritischen interreligiösen Dialog als grundlegenden Standard religionspädagogischer Theorie und Praxis.

18. Bildungspolitisch steht der Dialog auf Augenhöhe mit gemeinsam vereinbarten Regeln auf der Tagesordnung. Diesen Dialog zu führen ist gerade auch in der Religionspädagogik Sache der Kirchen und Religionsgemeinschaften. Der weltanschaulich neutrale Staat kann hierfür Plattformen schaffen, mehr aber auch nicht. Die Institutionalisierung des islamischen Religionsunterrichts, die Einrichtung von Fachschaften und Instituten für islami-

sche Theologie ermöglichen eine zukunftsweisende Kooperation an den Schulen und in der Lehrerbildung. Diese zu realisieren ist eine wichtige Aufgabe der Vertreterinnen und Vertreter von Kirchen und Religionsgemeinschaften in den öffentlichen Schulen und Einrichtungen der Lehrerbildung.

Literatur

Kirchenamt der EKD [= EKD], Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.

Kirchenamt der EKD [= EKD], Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums, EKD Texte 96, Hannover: 2008.



Resümee und Weiterarbeit

Anmerkungen zum Schlussplenum der Tagung

Ernstfall Schule – Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft. Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und des Comenius-Instituts. Berlin, 22. November 2016

Am Ende der Tagung wurden drei Personen gebeten, ihre Eindrücke im Blick auf weiterführende Perspektiven vorzustellen: OKRin Dr. Birgit Sandler Koschel, Leiterin der Bildungsabteilung im Kirchenamt der EKD, Hannover, Prof. Dr. Bernd Schröder, Universität Göttingen, und Prof. Dr. Henning Schluß, Universität Wien. Die Schlussrunde wurde moderiert von Dr. Rüdiger Sachau, Direktor der Ev. Akademie zu Berlin.

In einer Zusammenfassung des Austauschs lassen sich folgende Punkte nennen:

- Die Arbeitsforen waren alle sehr unterschiedlich hinsichtlich der thematischen Perspektive, aber auch in ihrem Verlauf. Deshalb fallen auch die resümierenden Bemerkungen vielfältig aus. Folgende Beobachtungen lassen sich übergreifend formulieren:
 - Es gibt eine größere Sichtbarkeit von Religion trotz vorherrschender Säkularität in der Gesellschaft.
 - Erkennbar ist eine »Angstlust« mit der Verschiedenheit umzugehen und der Wunsch, alle Religionen gleich zu behandeln.
 - Unterschieden werden sollte die Wertigkeit im Blick auf eine Innen- und Außensicht von/auf Religion.
 - Eine wachsende Pluralitätsfähigkeit der Schulen scheint in einem Spannungsbogen zwischen »Problem« und »Zustand« angesiedelt zu sein. Dabei ist der soziale Faktor oft entscheidender als Religion. Das hat sich in den verschiedenen Arbeitsforen abgebildet.
- Es gibt nicht »die Rezepte«, um die Fragen nach Religion und religiöser Bildung in den Schulen, die sich zunehmend vielfältig darstellen, zu beantworten. Vielmehr sind die Bedingungen vor Ort entscheidend. In der Bearbeitung der Frage nach dem Stellenwert von Religion in der Schu-

le im Kontext einer Einwanderungsgesellschaft liegen Chancen in evangelischen und in staatlichen Schulen. Dabei sollte »Teilhabegerechtigkeit« als ein zentrales Ziel angestrebt werden. Ebenso sind Empathie, Gastfreundschaft und Wahrheitsfähigkeit zu fördern.

- Die Tagung insgesamt hat Rückenwind für das Leitbild »Pluralitätsfähigkeit« für religiöse Bildung in der Schule und für Schule insgesamt gezeigt. Dabei bleibt ein mulmiges Gefühl im Blick auf den vorherrschenden religionsfreundlichen Grundton, der in anderen Kontexten so nicht (mehr) zu finden ist. Auch bei Schulleitungen ist eine religionsfreundliche Grundhaltung abnehmend. Deshalb sollte ein religions-skeptischer Grundton nicht überhört werden. Es geht in der Schule um Lernprozesse und darum kommt der Frage: Was soll gelernt werden? eine hohe Bedeutung zu. Ein kritisches Umgehen miteinander setzt Vertrauen voraus, das hergestellt werden muss. Gefragt ist eine »reflektierte Positionalität«. Wie können wir Menschen zum Umgang mit Pluralität gewinnen? Dazu wurden bei der Tagung lediglich Teilfacetten benannt. Wichtig ist es dabei, auch die vorhandenen Grenzen wahrzunehmen. Sie finden sich in zunehmenden fundamentalistischen Strömungen und in einer bestehenden Religionsdistanz. Der Religionsunterricht ist nicht an sich pluralitätsfähig; Begegnungen zwischen den verschiedenen bestehenden Formen sind bislang noch die Ausnahme.
- Im Vergleich zwischen einem Brandenburger Erfahrungskontext und dem aktuellen Wiener Kontext bleibt festzuhalten, dass es in Österreich eine gewisse »Normalität« des Umgangs mit dem Islam gibt, aufgrund des bereits 1912 beschlossenen Islamgesetzes. Die verschiedenen Akteure nehmen ihre Rechte in der Demokratie aktiv wahr. Eine weitere Beobachtung liegt darin, dass unsere Zuschreibungen von Religion als Ursache gesellschaftlicher Zustände oft mit anderen Faktoren zu tun hat. Bei der Beschreibung von »Kompetenzen für eine Demokratische Kultur« (Modell des Europarates) sollten wir vorsichtig sein im Blick auf die Einbeziehung von Werten und Haltungen (vgl. Bericht zum Arbeitsforum 5). D

Jahrgang 2016

30/16 – **»Christliches Glaubenszeugnis in der Begegnung mit Muslimen«** (Akademische Fachtagung an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel) – 72 Seiten / 5,90 €

31/16 – **»Was willst Du, dass ich Dir tun soll?« Geistesgegenwärtigkeit in der medizinischen Praxis** (Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Diakonie Deutschland und der Akademie der Versicherer im Raum der Kirchen) – 72 Seiten / 5,90 €

32/16 – **Ethische Implikationen des digitalen Wandels** – 44 Seiten / 4,60 €

33/16 – **Reformation und Islam** (Impulspapier der Konferenz für Islamfragen der EKD) – 20 Seiten / 2,60 €

34/16 – **»Internationale Krisenprävention«** (Evangelische Akademie Thüringen) – 60 Seiten / 5,10 €

35/16 – **500 Evangelische Schulen – Eine Welt. Den Welthorizont von Bildung und Glauben erschließen / 500 Protestant Schools – One World. Exploring the Global Horizon of Education and Faith** (Eine Konferenzdokumentation) – 100 Seiten / 6,90 €

36/16 – **Unterwegs im Auftrag des Herrn. Christliche Identität im Handeln von Diakonie und evangelischer Kirche** (Evangelische Akademie zu Berlin) – 32 Seiten / 4,10 €

37/16 – **Freihandelsabkommen TTIP, CETA, TiSA – warum wir eine andere Globalisierung für alle Menschen brauchen** (Stellungnahme des Kirchlichen Dienstes in der Arbeitswelt [KDA] im Evangelischen Verband Kirche Wirtschaft Arbeitswelt [KWA], September 2016) – 28 Seiten / 3,40 €

38/16 – **»Karlsruher Foyer Kirche und Recht«** (Jahresempfang des Landesbischofs der Evangelischen Landeskirche in Baden und des Erzbischofs von Freiburg für das Bundesverfassungsgericht, den Bundesgerichtshof, die Bundesanwaltschaft und die Rechtsanwälte beim Bundesgerichtshof) – 20 Seiten / 3,40 €

39/16 – **Lutherischer Weltbund: Pilgerstation und Ratstagung in Wittenberg** (14. – 21. Juni 2016) – 44 Seiten / 4,60 €

40/16 – **Erinnerung heilen – Jesus Christus bezeugen** (Gemeinsames Wort von EKD und Bischofskonferenz zum Jahr 2017) **Versöhnt miteinander** (Ökumenisches Wort der Mitgliederversammlung der ACK) – 32 Seiten / 4,10 €

41/16 – **Kirche im »christlichen Abendland...« Positionierung im Spannungsfeld von neo-konservativen Tendenzen und gesellschaftspolitischem Engagement** (5. Ost/West-Konferenz der Bundesarbeitsgemeinschaft »Kirche und Rechtsextremismus«) – 56 Seiten – 5,10 €

42/16 – **Frühling im Gemeindegemeinderat. Jugendliche in den Gremien der EKBO** (Tagung der Evangelischen Akademie zu Berlin) – 40 Seiten / 4,60 €

43/16 – **Ruhe vor dem Jubiläum?** (Ökumenischer Lagebericht 2016) – 36 Seiten / 4,10 €

44/16 – **Ökumenische Pilgerreise ins Heilige Land** (16.-22.10.2016) – 32 Seiten / 4,10 €

45/16 – **Vom Konflikt zur Gemeinschaft – Verbunden in Hoffnung. Gemeinsames katholisch-lutherisches Reformationsgedenken.** (Dom zu Lund und Malmö-Stadion) – 40 Seiten / 4,10 €

46/16 – **Frauen der Reformation** (Tagung der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt e.V.) – 56 Seiten / 5,10 €

47/16 – **Eröffnung des 500-jährigen Reformationsjubiläums am 31. Oktober 2016 in Berlin** – 32 Seiten / 4,10 €

48/16 – **Prämissen, Perspektiven, Parteilichkeit. Einblicke in Diskurse und Erfahrungen der Jungen- und Männerarbeit.** (Fachtagung der Evangelischen Akademie Meißen) – 60 Seiten / 5,10 €

49/16 – **Synodentagung 2016 in Magdeburg (1)**
3. verbundene Tagung der 12. Synode der EKD, der 12. Generalsynode der VELKD und der 3. Vollkonferenz der UEK, Magdeburg, 3. bis 9. November 2016 (Berichte) – 48 Seiten / 4,60 €

50/16 – **Synodentagung 2016 in Magdeburg (2)**
3. verbundene Tagung der 12. Synode der EKD, der 12. Generalsynode der VELKD und der 3. Vollkonferenz der UEK, Magdeburg, 3. bis 9. November 2016 (Catholica-Berichte u. a.) – 52 Seiten / 5,10 €

Jahrgang 2017

01/17 – **GKKE: Rüstungsexportbericht 2016** – 76 Seiten / 5,90 €

02/17 – **Hirntod und Organspende** (Tagung des Evangelischen Juristenforums, Kassel, 19. April 2016 / Tagung der Evangelischen Akademie Hofgeismar, Kassel, 14. September 2016) – 84 Seiten / 6,40 €

03/17 – **»Reformation – Bildung – Transformation«. Beiträge zu einem ökumenischen Prozess (2)** (Dokumente der zweiten Versammlung der »Twin Consultation«) – 76 Seiten / 5,90 €

04/17 – **»How to become a Just Peace Church«** – Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche aus dem Geist des Gerechten Friedens (Internationale Friedenskonsultation, Berlin, 28. September bis 1. Oktober 2016) – 68 Seiten / 5,40 €

05/17 – **Synodentagung 2016 in Magdeburg (3)**
3. Tagung der 12. Synode der EKD, Magdeburg, 3. bis 9. November 2016 (Haushalt, Berichte der Werke, Beschlüsse) – 40 Seiten / 4,10 €

Gemeinschaftswerk der
Evangelischen Publizistik gGmbH
Verlag/Vertrieb
Postfach 50 05 50
60394 Frankfurt am Main

Jahrgang 2017

06/17 – **Europa an der Grenze: Die Krise und die Zukunft des Flüchtlingsschutzes** (16. Berliner Symposium zum Flüchtlingsschutz, 20. bis 21. Juni 2016, Französische Friedrichstadtkirche) – 36 Seiten / 4,10 €

07/17 – **»Neues Kapitel der Ökumene aufschlagen«** – (Texte zur Privataudienz einer EKD-Delegation bei Papst Franziskus) **»Glauben wir alle an denselben Gott?«** Gedanken zum Zusammenleben von Christen, Juden und Muslimen (Vortrag von Bischof Prof. Dr. Martin Hein) – 20 Seiten / 3,40 €

08/17 – **»Neue Konflikte, neue Friedensethik?«** (Tagung der Evangelischen Akademie Loccum) 60 Seiten / 5,10 €

09/17 – **»... dass ihr hingehet«** (Internationale Partnerschaftstagung der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens, 9. bis 14. Juni 2016, Meißen) 48 Seiten / 4,60 €

10/17 – **»Das Wort – ganz nahe bei dir«** Texte zur Ökumenischen Bibeltagung in Stuttgart, 9. Februar 2017, und zur Revision der Lutherbibel 44 Seiten / 4,60 €

11/17 – **Die Angst vor dem Sterben** (Verleihung des Bad Herrenalber Akademiepreises) **Von der »Lutherdekade« zum 500. Reformationsgedenken – Ein ökumenischer Lernprozess mit Perspektive?** (Vortrag von Bischof Dr. Feige) – 28 Seiten / 3,40 €

12/17 – **»Erinnerung heilen – Jesus Christus bezeugen«** (Ökumenischer Buß- und Versöhnungsgottesdienst in Hildesheim)/**»Nun gehe hin und lerne«** (Verleihung der Buber-Rosenzweig-Medaille an die Konferenz Landeskirchlicher Arbeitskreise Christen und Juden) – 24 Seiten / 3,40 €

13/17 – **Auf dem Fahrrad mit Gott** – Eine Tour durch die religiöse Literaturlandschaft der Niederlande (Studententag u.a. der Evangelischen Akademie Frankfurt) – 40 Seiten / 4,10 €

14/17 – **Indifferent? Ich bin normal. Indifferenz als Irritation für kirchliches Denken und Handeln**

(Fachtagung des EKD-Zentrums für Mission in der Region) – 52 Seiten / 5,10 €

15-16/17 – **Gesegnet und gesendet. Lebensweltliche und empirische Einsichten zur Zukunft des Pfarrberufs** (3. Fachtagung der Land-Kirchen-Konferenz der EKD) – 56 Seiten / 5,10 €

17/17 – **Antisemitismus als politische Theologie. Typologien und Welterklärungsmuster** (Tagung der Evangelischen Akademie zu Berlin) – 76 Seiten / 5,90 €

18/17 – **60 Jahre Beratung von Kriegsdienstverweigerern. Gegenwärtige Herausforderungen für Soldaten und Soldatinnen, Kriegsflüchtlinge und die Friedensarbeit der Kirche** (Jubiläumsfeier der EAK) – 60 Seiten / 5,10 €

19/17 – **DYNAMISSIO. Der missionarische Gemeindekongress** – 56 Seiten/ 5,10 €

20/17 – **»Keine Religion kann aus der Verantwortung entlassen werden«** (Rede von Bundesinnenminister de Maizière) – **EKD-Erklärung zum Völkermord im früheren Deutsch-Südwestafrika – Ökumenische Erklärung zu 60 Jahre Römische Verträge – 125. Geburtstag von Martin Niemöller** – 28 Seiten/ 3,40 €

21/17 – **Reform der Reformation. Zum Stand und Stellenwert jüdisch-christlicher Lehrinhalte in der theologischen Ausbildung** (Fachgespräch der Evangelischen Akademie zu Berlin) – 36 Seiten / 4,10 €

22/17 – **Just Policing. Eine Alternative zur militärischen Intervention?** (Studie der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V., Tagung der Evangelischen Akademie Baden) – 104 Seiten / 7,40 €

23/17 – **36. Deutscher Evangelischer Kirchentag (1):** 32 Seiten / 4,10 €

24/17 – **Ernstfall Schule. Die Rolle der Religionen in der Einwanderungsgesellschaft** (Fachtagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, der Evangelischen Kirche in Deutschland und des Comenius-Instituts) – 104 Seiten / 7,40 €

Der Informationsdienst **epd**-Dokumentation (ISSN 1619-5809) kann im Abonnement oder einzeln bezogen werden. Pro Jahr erscheinen mindestens 50 Ausgaben.

Bestellungen und Anfragen an:
GEP-Vertrieb
Postfach 50 05 50,
60394 Frankfurt,
Tel.: (069) 58 098-191.
Fax: (069) 58 098-226.
E-Mail: vertrieb@gep.de
Internet: <http://www.epd.de>

Das Abonnement kostet monatlich 28,80 € inkl. Versand (mit Zugang zum digitalen Archiv: 33,50 €). E-Mail-Bezug im PDF-Format 27,20 €. Die Preise für Einzelbestellungen sind nach Umfang der Ausgabe und nach Anzahl der Exemplare gestaffelt.

Die Liste oben enthält den Preis eines Einzelexemplars; dazu kommt pro Auftrag eine Versandkostenpauschale (inkl. Porto) von 2,50 €.

epd-Dokumentation wird auf chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.